







Serial

SSA

Jahrbuch

des

Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Begründet von Prof. Dr. T. Ziller.

Achtundzwanzigster Jahrgang.

Herausgegeben

von

Prof. Dr. Theodor Vogt,

d. Z. Vorsitzendem des Vereins.

Dresden
Verlag von Bleyl & Kaemmerer
(Paul Th. Kaemmerer)
1896.

Jahrbuch

des

Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Begründet von Prof. Dr. T. Ziller.

Achtundzwanzigster Jahrgang.

Herausgegeben

von

Prof. Dr. **Theodor Vogt,**

d. Z. Vorsitzendem des Vereins.

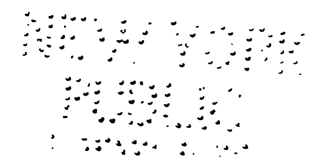


Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer

(Paul Th. Kaemmerer)

1896.



Inhaltsverzeichnis.

Methodik.

Lehrplantheorie.

Geschichte der Pädagogik.

I.

Die Reformationszeit in der Schulkirchengeschichte.

2. Teil.

Von

Dr. E. Thrändorf.

A. Ergänzungen zu Grosses „Auswahl aus Luthers Schriften“.

1. Aus dem Reichsabschied zu Speier 1526.[1]

Demnach haben wir auch, Churfürsten, Fürsten und Stände dess Reichs und derselben Bottschafften, uns jetzt allhie auff diesem Reichstag einmütiglich vergliechen und vereiniget, Mitler Zeit dess Conciliums, oder aber National Versamblung nichts desto minder mit unsern Unterthanen ein jeglicher in Sachen, so das Edikt — durch Keys. Maj. auff dem Reichstag, zu Wormbs gehalten, aussgangen — belangen möchten, für sich also zu leben, zu regiern und zu halten, wie ein jeder solches gegen Gott und Keys. Maj. hofft und vertraut zu verantworten.

2. Aus der churfürstlichen Instruktion für die Visitation in Sachsen vom Jahre 1527.[2]

Wiewol got der allmechtige sein ewiges gotlichs worth der welt reichlich und gnediglich Jnn diesenn letztenn tagenn

---

[1] Schilling, Quellenbuch, S. 76.
[2] Hundeshagen, „Beiträge zur Kirchenverfassungsgeschichte und Kirchenpolitik“, S. 81.

wiederumb hat erscheinen lassenn unnd unser Lande fur andern mit solcher heilwerttigen gnadenn aus uberschwenglicher Guthe und Barmhertzigkeit gnediglich vorsehen, Dorumb wir auch sampt allenn den unsernn schuldig warenn Jnen in ewigkeit zulobenn, preysenn und Ime Danksagung zuthunn, Unnd uns solcher ertzaigten unaussprechlichenn gnadenn danckbar ertzeigen, So befinden wir doch aus teglicher erfharung, das solchs von den Unsernn wenig behertziget, oder zu gemuth genomen wurde, dann bey etlichenn wolt dem Euangelio unnd dasselbig nach reynem vorstandt zupredigenn, Unnd die Sakrament auch Cerimonien demselbigen gemess zu raichenn unnd halten zulassenn, noch nit stadt gegebenn werdenn, Sondern es wurdenn von Inen got dem allmechtigen, und seinem heilwertigenn worth, zu missbittung und vorachtung, die altenn bissher gefurtten missbrauche, zu Irer und andern vorleitung furgezogenn gepreisst, Aber an etzlichen orttenn, das es angenommen, warenn die unserrn gantz unndanckbar, ertzeigten sich auch unwillig Irenn personen unnd predigern und den dienern gottes inn Worth, Iren lhonn und geburliche unntherhaltung zu pflegenn, Aus welchenn dann endlich ervolgenn wurde, das vonn wegen der Sunde und solicher undanckbarkeit der almechtige sein heiliges worth widerumb vonn uns nemen unnd etwenden wurde, dann ann unntherhaldung mügen die prediger nit pleibenn, sodann die prediger unnd predigtenn aufhörttenn, wer das worth, wie zu bedennckenn schon auch verloren, darumb so were unnser gnedige vormanung unnd beger, das die unsernn dasselb zu hertzenn nehmen und diesen allerwichtigsten und grosestenn handel Inn keinen schertz stellenn woltenn. . . .

Aber an allen orttern sol den pfarrnern, predigernn unnd Capplanen gesagt unnd ernstlich angetzaigt werdenn, dass sich Ir keiner nit unnderstehe, anderst zulerenn, predigenn oder der sakrament unnd Ceremonien halben zuhandeln, dan nach vormugen gotlichs worts, Unnd Inn der einfalt, wie das von uns unnd den unsern In dieser Zeit, dar Inne got sein gnade gethann unnd gegebenn hat, angenomen ist, Dann were etwo ainer, der dar Inn beschwerung hette, oder meintte, Es solt Inn einem oder meher stuckenn anderst, dann es wie berurtt, angenomen zuleren unnd zuhaltenn sein, der sich derselbigenn seinner wyderigen meynung, Inn unserm Furstenthumb nit vornemen lassenn, Sundern sich daraus wenden und sein pfar ader predigerampt aufflassenn, Dann wie wol unnser meynung nit ist Jemandts zu vorpinden, was er haltenn oder glauben sol, so

wollen wir doch zu vorhuttung schedlicher auffrur unnd ander unrichtigkeit kein sectenn noch trenung Inn unsern furstenthumben unnd Landenn wissen, nach geduldenn, Wo auch daruber gespurt wurde, das sich Jemandts dem Zuentkegenn zu predigenn lehren, oder mit den Sacramenten es anderst zuhalten understehen wurde, So sollenn unsere amptleuth, Schosser und die vom Adel, denn die gerichten zustendigk bevhel habenn, zustund nach Inen, solcher ubertrettung halber zutrachten, Item dergleichen Inquisition, sol vonn den Visitatornn der Layen halber auch bestheen, Nachdem wir befinden, das an etlichen orttern mancherley sectenn, und sonnderlich der Sacrament halben einwortzeln wollen, Unnd sollenn dieselbigenn, so der Sacrament halbenn oder sunst Im glaubenn Irthumbs vordechtig furgefordert, befragt, auch so es die noth erhaischet, kundtschaft wider sie gehort werdenn, Unnd so sie sich dann dartzu bekennen ader sunst uberwundenn, sollenn sie bericht und unntherweist werdenn, des Irthumbs abtzustehenn, Welche aber solche Christliche unntherrichtung nit wollen annhemen, Denn sol durch unsere visitatores Amptleuth Schosser, unnd sunst, ein Jede obrigkait gebotten werdenn, Inwendig einer namhafftigen Zeith, Zuvorkeuffen unnd sich aus unsern landen zu wenden mit gleichmessiger vorwarnung der ernstenstraff, wie zu ende des nachstenn artikels berurt ist.

3. Enchiridion.[1]

Der kleine Katechismus für die gemeinen Pfarrherrn und Prediger.

(Aus der Vorrede.)

Martinus Luther allen treuen, frommen Pfarrherrn und Predigern.

Gnade, Barmherzigkeit und Friede in Jesu Christo, unserm Herrn.

Diesen Katechismus oder christliche Lehre in solche kleine, schlechte, einfältige Form zu stellen, hat mich gezwungen und gedrungen die klägliche, elende Not, so ich neulich erfahren habe, da ich auch ein Visitator war. Hilf, lieber Gott! wie manchen Jammer habe ich gesehen, dass der gemeine Mann doch so gar nichts weiss von der christlichen Lehre, sonderlich

[1] W. W. III, 82 ff.

auf den Dörfern, und leider viel Pfarrherrn fast ungeschickt und untüchtig sind zu lehren, und sollen doch alle Christen heissen, getauft sein und der heiligen Sakramente geniessen; können weder Vater Unser, noch den Glauben, oder zehn Gebote; leben dahin, wie das liebe Vieh und unvernünftige Säue, und nun das Evangelium gekommen ist, dennoch fein gelernt haben, aller Freiheiten meisterlich zu missbrauchen. O ihr Bischöfe! was wollt ihr doch Christo immermehr antworten, dass ihr das Volk so schändlich habt lassen gehen und euer Amt nicht einen Augenblick je beweiset? Dass euch alles Unglück fliehe! — verbietet einerlei Gestalt und treibet auf euer Menschengesetze; fraget aber dieweil nichts darnach, ob sie das Vater Unser, Glauben, zehn Gebote, oder einiges Gottes Wort können. Ach und wehe über euern Hals ewiglich!

Darum bitte ich um Gottes willen euch alle, meine lieben Herrn und Brüder, so Pfarrherr oder Prediger sind, wollt euch eures Amtes von Herzen annehmen, euch erbarmen über euer Volk, das euch befohlen ist, und uns helfen, den Katechismus in die Leute, sonderlich in das junge Volk bringen, und, welche es nicht besser vermögen, diese Tafeln und Form vor sich nehmen und dem Volk von Wort zu Wort vorbilden. Und nämlich also:

Auf's Erste: dass der Prediger vor allen Dingen sich hüte und meide mancherlei oder anderlei Text und Form der zehn Gebote, Vater Unser, Glauben, der Sakramente u. s. w. sondern nehme einerlei Form vor sich, darauf er bleibe und dieselbige immer treibe, ein Jahr wie das andere. Denn das junge und alberne Volk muss man mit einerlei gewissen Text und Formen lehren, sonst werden sie gar leicht irre, wo man heute sonst und über's Jahr so lehret, als wollte man's bessern, und wird damit alle Mühe und Arbeit verloren.

. . . Aber bei dem jungen Volk bleib auf einer gewissen ewigen Form und Weise, und lehre sie für das allererste diese Stücke, nämlich die zehn Gebote, Glauben, Vater Unser u. s. w. nach dem Text hin, von Wort zu Wort, dass sie es auch so nachsagen können und auswendig lernen.

Welche es aber nicht lernen wollen, dass man denselbigen sage, wie sie Christum verleugnen und keine Christen sind, sollen auch nicht zum Sakrament gelassen werden, kein Kind aus der Taufe heben, auch kein Stück der christlichen Freiheit brauchen, sondern schlecht dem Papst und seinen Officialen, dazu dem Teufel selbst heimgewiesen sein. Dazu sollen ihnen

die Eltern und Hausherrn Essen und Trinken versagen und ihnen anzeigen, dass solche rohen Leute der Fürst aus dem Lande jagen wolle.

Denn wie wohl man niemand zwingen kann noch soll zum Glauben, so soll man doch den Haufen dahin halten und treiben, dass sie wissen, was Recht und Unrecht ist bei denen, bei welchen sie wohnen, sich nähren und leben wollen. Denn wer in einer Stadt wohnen will, der soll das Stadtrecht wissen und halten, dess er geniessen will, Gott gebe, er glaube oder sei im Herzen für sich ein Schalk oder Bube.

Zum Andern: Wenn sie den Text nun wohl können, so lehre sie denn hernach auch den Verstand, dass sie wissen, was es gesagt sei. . . .

Zum Dritten: Wenn du sie nun solchen kurzen Katechismus gelehrt hast, alsdann nimm den grossen Katechismus vor dich und gieb ihnen auch reichen und weitern Verstand: Daselbst streiche ein jegliches Gebot, Bitte, Stück aus, mit seinen mancherlei Werken, Nutz, Frommen, Fahr und Schaden; wie du das alles reichlich findest in so vielen Büchern, davon gemacht.

. . . Darum siehe darauf, Pfarrherr und Prediger; unser Amt ist nun ein ander Ding worden, denn es unter dem Papst war, es ist nun ernst und heilsam worden; darum hat's nun viel Mühe und Arbeit, Gefahr und Anfechtung, dazu wenig Lohn und Dank in der Welt. Christus aber will unser Lohn selbst sein, so wir treulich arbeiten. Das helfe uns der Vater aller Gnaden; dem sei Lob und Dank in Ewigkeit durch Christum unsern Herrn! Amen.

4. Der grosse Katechismus.

a) Aus der Auslegung des ersten Gebotes.[1]

Du sollst nicht andere Götter haben (2. Mos. 20, 3, 5. Mos. 5, 7.).

Das ist, du sollst mich allein für deinen Gott halten. Was ist das gesagt, und wie versteht man's? Was heisst, einen Gott haben, oder was ist Gott? Antwort: Ein Gott heisst das, dazu man sich versehen soll alles Guten und Zuflucht haben in allen Nöten; also, dass einen Gott haben nichts anders ist, denn ihm von Herzen trauen und glauben; wie ich oft gesagt

[1] W. W. III, 136.

habe, dass allein das Trauen und Glauben des Herzens beide macht, Gott und Abgott. Ist der Glaube und Vertrauen recht, so ist auch dein Gott recht; und wiederum, wo das Vertrauen falsch und unrecht ist, da ist auch der rechte Gott nicht. Denn die zwei gehören zu Haufe, Glaube und Gott. Worauf du nun (sage ich) dein Herz hängst und verlässest, das ist eigentlich dein Gott. . . .

Das muss ich ein wenig grob ausstreichen, dass man's verstehe und merke an gemeinen Exempeln des Widerspiels. Es ist mancher, der meint, er habe Gott und alles genug, wenn er Geld und Gut hat, verlässt und brüstet sich darauf so steif und sicher, dass er auf Niemand etwas giebt. Siehe, dieser hat auch einen Gott, der heisst Mammon (Matth. 6, 24), das ist, Geld und Gut, darauf er all sein Herz setzt, welches auch der allergewöhnlichste Abgott ist auf Erden. Wer Geld und Gut hat, der weiss sich sicher, ist fröhlich und unerschrocken, als sitze er mitten im Paradies: und wiederum, wer keins hat, der verzweifelt und verzagt, als wisse er von keinem Gott. Denn man wird ihrer gar wenig finden, die guten Mutes sind, nicht trauern noch klagen, wenn sie den Mammon nicht haben: es klebt und hängt der Natur an bis in die Grube. Also auch, wer darauf traut und trotzt, dass er grosse Kunst, Klugheit, Gewalt, Gunst, Freundschaft und Ehre hat, der hat auch einen Gott, aber nicht diesen rechten, einigen Gott.

b) Aus der Auslegung des zweiten Artikels.

. . . Dieser Artikel ist nun sehr reich und weit, aber dass wir's auch kurz und kindlich handeln, wollen wir ein Wort vor uns nehmen und darin die ganze Summa davon fassen, nämlich (wie gesagt) dass man heraus lerne, wie wir erlöst sind, und sollen stehen auf diesen Worten: an Jesum Christum, unsern Herrn.

Wenn man nun fragt: Was glaubst du im andern Artikel von Jesu Christo? antworte aufs kürzeste: Ich glaube, dass Jesus Christus, wahrhaftiger Gottes Sohn, sei mein Herr worden. Was ist nun das „ein Herr werden“? Das ist's, dass er mich erlöst hat von Sünde, vom Teufel, vom Tode und allem Unglück. Denn zuvor habe ich keinen Herrn noch König gehabt, sondern bin unter des Teufels Gewalt gefangen, zu dem Tode verdammt, in der Sünde und Blindheit verstrickt gewesen.

. . . Da war kein Rat, Hilfe noch Trost, bis dass sich dieser einzige und ewige Gottessohn unsers Jammers und Elends aus grundloser Güte erbarmte und vom Himmel kam, uns zu helfen. Also sind nun jene Tyrannen und Stockmeister alle vertrieben, und ist an ihre Statt getreten Jesus Christus, ein Herr des Lebens, Gerechtigkeit, alles Gutes und Seligkeit, und hat uns arme verlorne Menschen aus der Hölle Rachen gerissen, gewonnen freigemacht und wiedergebracht in des Vaters Huld und Gnade und als sein Eigentum unter seinen Schirm und Schutz genommen, dass er uns regiere durch seine Gerechtigkeit, Weisheit, Gewalt, Leben und Seligkeit.

Das sei nun die Summa dieses Artikels, dass das Wörtlein „Herr“ aufs einfältigste so viel heisse als ein Erlöser, das ist, der uns vom Teufel zu Gott, vom Tod zum Leben, von Sünde zur Gerechtigkeit gebracht hat und dabei erhält. Die Stücke aber, so nach einander in diesem Artikel folgen, thun nichts anders, denn dass sie solche Erlösung erklären und ausdrücken, wie und wodurch sie geschehen sei. . . .

Aber diese einzelnen Stücke alle sonderlich auszustreichen, gehört nicht in die kurze Kinderpredigt, sondern in die grosse Predigt über das ganze Jahr. . . .

c) Aus der Auslegung des dritten Artikels.

. . . Gleich wie der Sohn die Herrschaft überkommt, dadurch er uns gewinnt durch seine Geburt, Sterben und Auferstehen u. s. w., also richtet der heilige Geist die Heiligung aus durch die folgenden Stücke, das ist, durch die Gemeine der Heiligen oder christlichen Kirche, Vergebung der Sünden, Auferstehung des Fleisches und das ewige Leben, das ist, dass er uns erstlich führt in seine heilige Gemeine und in der Kirche Schoss legt, dadurch er uns predigt und zu Christo bringt.

Denn weder du noch ich können nimmermehr etwas von Christo wissen noch an ihn glauben und zum Herrn kriegen, wo es nicht durch die Predigt des Evangelii von dem heiligen Geist würde angetragen und uns in den Busen geschenkt; das Werk ist geschehen und ausgerichtet. Denn Christus hat uns den Schatz erworben und gewonnen durch sein Leiden, Sterben und Auferstehen u. s. w. Aber wenn das Werk

verborgen bliebe, dass Niemand wüsste, so wäre es umsonst und verloren. Dass nun solcher Schatz nicht begraben bliebe, sondern angelegt und genossen würde, hat Gott das Wort ausgehen und verkünden lassen, darin den heiligen Geist gegeben, uns solchen Schatz und Erlösung heimzubringen und zuzueignen. Darum ist das Heiligen nicht anders, denn zu dem Herrn Christo bringen, solches Gut zu empfangen, dazu wir von uns selbst nicht kommen könnten.

5. Ein Traubüchlein für die einfältigen Pfarrherrn.[1]

So manches Land, so manche Sitte, sagt das gemeine Sprichwort. Demnach weil die Hochzeit und Ehestand ein weltliches Geschäft ist, gebührt uns Geistlichen oder Kirchendienern nichts darin zu ordnen oder regieren, sondern lassen einer jeglichen Stadt und Land hierin ihren Brauch und Gewohnheit, wie sie gehen. Etliche führen die Braut zweimal zur Kirche, beide des Abends und des Morgens, etliche nur einmal, etliche verkündigens und bieten sie auf auf der Kanzel zwei oder drei Wochen zuvor. Solches alles und dergleichen lass ich Herren und Rat schaffen und machen, wie sie wollen, es geht mich nichts an.

Aber so man von uns begehrt, vor der Kirche oder in der Kirche sie zu segnen, über sie zu beten, oder sie auch zu trauen, sind wir schuldig, dasselbige zu thun. . . .

Weil man denn bisher mit den Mönchen und Nonnen so trefflich gross Gepränge getrieben hat mit ihrem Einsegnen, so doch ihr Stand und Wesen ein ungöttlich und lauter Menschengedicht ist, das keinen Grund in der Schrift hat, wie viel mehr sollen wir diesen göttlichen Stand ehren und mit viel herrlicherer Weise segnen, beten und zieren? Denn ob's wohl ein weltlicher Stand ist, so hat er dennoch Gottes Wort für sich und ist nicht von Menschen erdichtet oder gestiftet, wie der Mönche und Nonnen Stand, darum er auch hundertmal billiger sollte geistlich geachtet werden, denn der Klösterlinge Stand, welcher billig der allerweltlichste und fleischlichste sollte geachtet werden, weil er aus Fleisch und Blut und allerdinge aus weltlichem Witz und Vernunft erfunden und gestiftet ist.

---

[1] W. W. III, 107.

6. Der Reichstag zu Speyer 1529.

a) Der Majoritätsbeschluss.[1]

Die katholische Majorität beschloss, bei dem Edikt von Worms bis zum künftigen Concilium zu verharren und ihre Unterthanen dazu zu halten; bei den anderen Ständen aber, bei denen die andere Lehre entstanden, solle hinfüro jede Neuerung bis zum künftigen Concilium so viel als möglich verhütet werden. Insbesondere solle die dem Sakrament des Leibes und Blutes unsers Herrn entgegenstehende Lehre bei den Ständen des heiligen Reiches deutscher Nation nicht angenommen, noch hinfüro zu predigen gestattet oder zugelassen werden. Desgleichen sollen die Ämter der heiligen Messe nicht abgethan, auch Niemand an den Orten, da die andere Lehre entstanden und gehalten wird, die Messe zu hören verboten, verhindert, weder dazu noch davon gedrungen werden.

b) Protestation.

Die evangelischen Stände verlangen, dass der frühere Reichstagsbeschluss von 1526 in Kraft bleiben solle, weil sonst der Friede schwerlich werde erhalten werden. Ungeachtet sie in allen schuldigen Dingen zum Gehorsam gegen den Kaiser bereit seien, so seien doch dies solche Sachen, die Gottes Ehre und eines Jeden Seelenheil und Seligkeit angehen und betreffen, „darin wir, aus Gottes Befehl, unsers Gewissens halber, denselben, unsern Herrn und Gott, vor allem anzusehen verpflichtet und schuldig seien, der unzweifellichen Zuversicht, Ew. Königl. Durchlauchtigkeit (König Ferdinand), Liebden, und ihr die andern werden uns darin freundlich entschuldigt halten, dass wir mit euch in dem nicht einig seien, noch in solchen dem Mehreren (der katholischen Majorität) gehorchen, in Bedacht und Ansehen, dass wir solches vermöge des vorigen Speyerischen Reichstagsabschiedes, der sonderlich darthut, dass solcher Artikel durch eine einmütige Vereinigung also beschlossen worden; darum auch ein solcher einmütiger Beschluss von Ehrbarkeit, Billigkeit und von Rechtswegen anders nicht, denn durch eine einhellige Bewilligung geändert werden soll, kann und mag, zusamt dem, dass auch ohne das in den Sachen, Gottes

[1] Abriss der gesamten Kirchengeschichte von Herzog III, 60.

Ehre und unser Seelenheil und Seligkeit betreffend, ein jeglicher für sich selbst vor Gott stehen und Rechenschaft geben muss."

Unterschriften: Johann von Sachsen, Markgraf Georg von Brandenburg, Herzog Ernst von Braunschweig-Lüneburg, Landgraf Philipp von Hessen und Fürst Wolfgang von Anhalt, dazu die Reichsstädte: Strassburg, Nürnberg, Ulm, Konstanz, Lindau, Memmingen, Kempten, Nördlingen, Heilbronn, Reutlingen, Isny, St. Gallen, Weissenburg und Windsheim.

7. Dass diese Worte: Das ist mein Leib etc. noch feststehen. Wider die Schwarmgeister.[1]

Aufs Erste, dass wir da anheben, da sie schreiben, Bücher machen und vermahnen, man solle um dieser Sache willen die christliche Einigkeit, Liebe und Friede nicht zerreissen, denn es sei ein geringes Ding, sagen sie, und ein kleiner Hader, um welches willen die christliche Liebe nicht solle gehindert werden, und schelten uns, dass wir so steif und hart darüber halten und Uneinigkeit machen. . . . Es ist aber in der Wahrheit nichts anders, denn dass der leidige Teufel durch sie noch dazu spottet, als sollte er sagen: Ich will mit der That alles Unglück und Uneinigkeit anrichten und darnach das Maul wischen und mit Worten sagen: ich suche und begehre Liebe und Einigkeit; wie der Psalter auch sagt: Sie reden von Frieden unter ihren Nächsten, aber Böses haben sie im Herzen, Ps. 28, 3.

Wohlan, wenn sie denn so gar verrucht sind und alle Welt spotten, will ich eine Lutherische Warnung dazuthun und sage also: Verflucht sei solche Liebe und Einigkeit in den Abgrund der Hölle. . . .

Das ist ja öffentlich am Tage, dass wir über den Worten Christi vom Abendmahl hadern, und ist von beiden Teilen bekannt, dass es Christi oder Gottes Worte sind. Das ist eins. So sagen wir nun auf unserm Teil, dass laut der Worte Christus' wahrhaftiger Leib und Blut da sei, wenn er spricht: Nehmet, esset, das ist mein Leib u. s. w. Glauben und lehren wir in dem unrecht, rat, was thun wir? Wir lügen Gott an und predigen, das er nicht gesagt, sondern das Widerspiel gesagt hat, so sind wir gewisslich Gotteslästerer und Lügner wider

[1] W. W. IV, 352.

den heiligen Geist, Verräter Christi und Mörder und Verführer der Welt. Unser Widerteil sagt, dass eitel Brot und Wein da sei, nicht der Leib und Blut des Herrn. Glauben sie und lehren darin unrecht, so lästern sie Gott und lügenstrafen den heiligen Geist, verraten Christum und verführen die Welt. Ein Teil muss des Teufels und Gottes Feind sein, da ist kein Mittel.

8. Die verschiedene Auffassung der Einsetzungsworte.[1]

Luther: Die Worte der Einsetzung des heiligen Abendmahls lauten: „Das ist mein Leib; das ist mein Blut," und diesen Worten muss man glauben, denn wer nicht jedem Worte glaubt, das Christus geredet, der wird verdammt.

Zwingli: Du redest ganz recht, doch muss man zuerst sehen, dass man den rechten Verstand der Worte Christi habe. Denn die Worte Christi missverstehen und darauf den Glauben gründen wollen, das heisst nicht den Worten Christi geglaubt, sondern dem eigenen Missverstand. . . . Darum muss man auch die Einsetzungsworte zuerst recht zu verstehen suchen, indem man sie mit der Stelle: „Das Fleisch ist nichts nütze" (Joh. 6, 63), und mit derjenigen: „Johannes ist Elias", „Der Acker ist die Welt", „Der Fels war Christus", vergleicht. Alsdann wird man finden, dass sie bildlich für: „Das bedeutet meinen Leib" oder „Das ist ein Sinnbild meines Leibes" verstanden werden müssen.

Luther: Ich will nichts von Zeichelei und Deutelei wissen, sondern man muss die Worte Christi: „Das ist mein Leib" nach ihrem einfachen, natürlichen Sinne verstehen.

Zwingli: Alsdann folgt daraus, dass das Brot sich in den wirklichen Leib Christi verwandle. Somit würde der römische Papst mit seiner Wandlungslehre recht haben. . . .

Luther: Die Worte Christi sind nicht so zu verstehen, dass das Brot sich in das Wesen des Leibes Christi verwandle, sondern indem wir das Brot segnen, vereinigt sich der Leib Christi mit dem gesegneten Brote, und indem wir den Kelch segnen, vereinigt sich das Blut Christi mit dem Weine.

[1] Christoffel, Huldreich Zwingli. Leben und ausgewählte Schriften. S. 276.

Zwingli: Wenn die Worte: „Das ist mein Leib" nicht so verstanden werden müssen, dass das Brot in den wirklichen Leib Christi sich verwandle, so müssen sie auch nicht nach ihrem natürlichen und einfachen Sinne genommen werden . . , denn Christus hat nicht gesagt: „In dem Brote ist mein Leib", sondern: „Dies, Brot nämlich, ist mein Leib."

9. Luther und seine Frau.[1]

Wenn ich vor 13 Jahren hätte freien wollen, so hätte ich Ave Schönfeld genommen, die jetzt der Dr. Basilius, der Medikus in Preussen, hat. Meine Käthe hatte ich dazumal nicht lieb, denn ich hielt sie verdächtig, als wäre sie stolz und hoffärtig. Aber Gott gefiel es also wohl, der wollte, dass ich mich ihrer erbarmte. Und ist mir, Gott Lob, wohl geraten, denn ich habe ein frommes, getreues Weib, auf welches sich des Mannes Herz verlassen darf.

Ach, lieber Herr Gott, die Ehe ist nicht ein natürliches Ding, sondern Gottes Gabe, das allersüsseste und lieblichste ja keuscheste Leben, über allen Cölibat und allein, ohne Ehe, leben, wenn es wohl gerät; da es aber auch übel gerät, so ist's die Hölle. . . .

Ach, wie herzlich sehnte ich mich nach den Meinen, da ich zu Schmalkalden todkrank lag! Ich meinte ich würde Weib und Kindlein hier nicht mehr sehen. Wie weh that mir solche Sonderung und Scheidung! Nun glaube ich wohl, dass in sterbenden Leuten solche natürliche Neigung und Liebe, so ein Ehemann zu seinem Eheweibe und die Eltern zu den Kindern haben, am grössten sei. Weil ich aber nun wieder gesund geworden bin von Gottes Gnaden, so habe ich mein Weib und Kinderlein desto lieber. Keiner ist so geistlich, der solche angeborne natürliche Neigung und Liebe nicht fühlt; denn es ist ein grosses Ding um das Bündnis und die Gemeinschaft zwischen Mann und Weib. . . .

Lieber himmlischer Vater, dieweil du mich in deines Namens und Amts Ehre gesetzt hast und mich auch willst Vater genannt und geehrt haben, verleihe mir Gnade und segne mich, dass ich mein liebes Weib, Kind und Gesinde göttlich und christlich regiere und ernähre. Gieb mir Weisheit und Kraft,

[1] W. W. VIII, 237 und Rade III, 544.

sie wohl zu regieren und zu erziehen, gieb auch ihnen ein gutes Herz und Willen, deiner Lehre zu folgen und gehorsam zu sein. Amen.

Die höchste Gnade und Gabe Gottes ist ein fromm, freundlich, gottesfürchtig und häuslich Gemahl haben, mit der du friedlich lebest, der du darfst all dein Gut und was du hast, ja dein Leib und Leben vertraun. . . . Gott aber stösset ihrer viel in den Ehestand, ohne ihren Rat, ehe sie es recht bedenken, und thut wohl daran. Käthe, du hast einen frommen Mann, der dich lieb hat, darum du, wie andere fromme Weiber, bist eine Kaiserin; erkenne es und danke Gott. Aber zu einem solchen Stande gehört eine fromme und gottesfürchtige Person.

Die Welt hat nach Gottes Wort keinen lieblicheren und freundlicheren Schatz auf Erden, denn den heiligen Ehestand, welchen er selber gestiftet, erhält und vor allen Ständen gezieret und gesegnet hat. . . . Darum wer dem Ehestande zuwider ist und redet übel davon, der ist gewiss aus dem Teufel.

Ich bin, bleibe und sterbe im Lob des heiligen Ehestandes.

10. Luther an Justus Jonas.[1]

. . . Ich glaube, Du wirst gehört haben, dass mein allerliebstes Töchterlein Magdalena wiedergeboren ist zum ewigen Reich Christi; und wiewohl ich und mein Weib nichts als danken sollten und fröhlich sein für solch ein glückliches Ende und seliges Sterben, durch welches sie der Macht des Fleisches, der Welt, des Türken und des Teufels entflohen ist, so ist doch die Macht der elterlichen Zärtlichkeit so gross, dass wir das nicht ohne Schluchzen und Seufzen des Herzens und nicht ohne das allergrösste Herzeleid vermögen. Denn tief im Herzen eingeprägt ist jeder Zug, jedes Wort, jede Bewegung dieses folgsamsten, ehrerbietigsten Töchterleins, so dass selbst der Tod Christi, mit dem doch kein anderer Tod verglichen werden kann, die Trauer nicht ganz, wie es sein sollte, vertreiben kann. So danke Du Gott an unserer Statt. Hat er nicht grosse Gnade an uns gethan, der unser Fleisch so verherrlicht hat? Du weisst sie hatte einen so milden, sanften, gutartigen Sinn. Gelobt sei der Herr Jesus Christus, der sie berufen, erwählt und verherrlicht hat. O möchte doch mir und uns allen solch ein Tod, ja

[1] W. W. VIII, 452.

solch ein Leben zu teil werden; das allein bitte ich von Gott, dem Vater alles Trostes und aller Barmherzigkeit, In dem lebet wohl, Du und all die Deinen!

Am Sonntag nach Matthäi (23. Sept.) 1542.

11. Luther an seine Hausfrau.[1]

Meiner freundlichen lieben Käthe Lutherin zu Wittenberg zu Händen etc.

Gnade und Friede im Herrn. Liebe Käthe! Wir sind heute um acht Uhr zu Halle angekommen, aber nach Eisleben nicht gefahren; denn es begegnete uns eine grosse Wiedertäuferin mit Wasserwogen und grossen Eisschollen, die das Land bedeckte, die drohte uns mit der Wiedertaufe. So konnten wir auch nicht wieder zurückkommen von wegen der Mulde, mussten also zu Halle zwischen den Wassern stille liegen; nicht dass uns danach durstete zu trinken, sondern nahmen gut torgauisch Bier und guten rheinischen Wein dafür, damit labten und trösteten wir uns dieweil, ob die Saale wieder wollte auszürnen. Denn weil die Leute und Fährmeister, auch wir selbst zaghaft waren, haben wir uns nicht wollen in das Wasser begeben und Gott versuchen; denn der Teufel ist uns gram und wohnt im Wasser, und ist besser verwahrt denn beklagt, und ist ohne Not, dass wir dem Papst samt seinen Schuppen eine Narrenfreude machen sollten. Ich hätte nicht gemeint, dass die Saale eine solche Sod machen könnte, dass sie über Steinwege und alles so rumpeln sollte. Jetzo nicht mehr, denn betet für uns und seid fromm. Ich halte, wärst Du hier gewesen, so hättest Du uns auch also zu thun geraten, so hätten wir Deinem Rate auch einmal gefolgt. Hiermit Gott befohlen, Amen. Zu Halle am S. Paulus' Bekehrungstage (25. Jan.) 1546.

Meiner lieben Hausfrau Katherin Lutherin, Doktorin, Selbstmärtyrin zu Wittenberg, meiner gnädigen Frau zu Händen und Füssen.

Gnade und Friede im Herrn. Lies Du, liebe Käthe, den Johannes und den kleinen Katechismus, davon Du zu dem Mal sagtest: Es ist doch alles in dem Buche von mir gesagt. Denn Du willst sorgen für Deinen Gott, gerade als wäre er nicht allmächtig, der da könnte zehn Doktor Martinus schaffen, wo der

[1] W. W. VIII, 458.

einige alte ersöffe in der Saale oder im Ofenloch oder auf Wolfs Vogelherd. Lass mich in Frieden mit Deiner Sorge, ich habe einen bessern Sorger, denn Du und alle Engel sind. Der liegt in der Krippe, aber sitzt gleichwohl zur rechten Hand Gottes, des allmächtigen Vaters. Darum sei in Frieden, Amen.

Der heiligen, sorgfältigen Frau Katharin Lutherin, Doktorin, Zülsdorferin zu Wittenberg, meiner gnädigen, lieben Hausfrau.

Gnade und Friede in Christo. Allerheiligste Frau Doktorin! Wir bedanken uns gar freundlich für Eure grosse Sorge, davor Ihr nicht schlafen könnt; denn seit der Zeit Ihr für uns gesorgt habt, wollte uns das Feuer verzehrt haben in unsrer Herberge hart vor meiner Stubenthür; und gestern, ohne Zweifel aus Kraft Eurer Sorge, hat uns schier ein Stein auf den Kopf gefallen und zerquetscht, wie in einer Mausfalle; der hatte im Sinn, Eurer heiligen Sorge zu danken, wo die lieben heiligen Engel nicht gehütet hätten. Ich sorge, wo Du nicht aufhörst zu sorgen, es möchte uns die Erde verschlingen, und alle Elemente verfolgen. Liesest Du also den Katechismus und den Glauben? Bete Du und lass Gott sorgen; es heisst: Wirf Dein Anliegen auf den Herrn, der sorgt für dich, Ps. 55 [23] und an viel andern Orten.

Wir sind, Gott Lob, frisch und gesund, ohne dass uns die Sachen Unlust machen. Dr. Jonas wollte gern einen bösen Schenkel haben, dass er sich an eine Lade ohngefähr gestossen; so gross ist der Neid in den Leuten, dass er mir nicht wollte gönnen allein einen bösen Schenkel zu haben. Hiermit Gott befohlen. Wir wollten nun fort gerne los sein und heimfahren, wenn's Gott wollte, Amen, Amen, Amen. Am Tage Scholasticä (10. Febr.) 1546.

Eurer Heiligen williger Diener Martinus Luther.

Luthers Witwe an ihre Schwägerin Christina von Bora.[1]

Dass Ihr ein herzlich Mitleid mit mir und meinen armen Kindern tragt, gläub' ich leichtlich. Denn wer wollt' nicht billig betrübt und bekümmert sein um einen solchen teuern Mann, als mein lieber Herr gewesen ist, der nicht allein einer Stadt oder einem einigen Land, sondern der ganzen Welt viel

[1] Rade III, 699.

gedient hat. Derhalben ich wahrlich so sehr betrübt bin, dass ich mein grosses Herzeleid keinem Menschen sagen kann, und weiss nicht, wie mir zu Sinn und zu Mut ist. Ich kann weder essen noch trinken, auch dazu nicht schlafen. Und wenn ich hätt' ein Fürstentum und Kaisertum gehabt, sollt' mir so leid nimmer geschehen sein, so ich's verloren hätt' als nun unser lieber Herrgott mir, und nicht allein mir, sondern der ganzen Welt, diesen lieben und teuern Mann genommen hat. Wenn ich daran gedenk', so kann ich vor Leid und Weinen — das Gott wohl weiss — weder reden noch schreiben.

Zwingli.

1. Amtsantritt in Zürich.[1]

Von 14 Abschnitten der Anleitung zu seiner Amtsführung bezogen sich die zwei kürzesten auf die Predigt, die Zwingli als die Hauptsache ansah. Am ausführlichsten und dringendsten ward ihm eingeschärft, für die Unterhaltung und Mehrung der Einkünfte des Stiftes zu sorgen. Zwingli dankte vorerst demütig für die auf ihn gefallene Wahl, erklärte dann aber fest und entschieden: Er wolle die Geschichte Jesu Christi, unsers Erlösers, nach dem Evangelium Matthäi predigen, damit das Volk nicht länger, wie bisher zum grössten Nachteil für die Ehre Gottes und für die Seelen der nach ihm genannten Christen Christum nur dem Namen nach kenne, während ihm seine Geschichte und sein Heilswerk ganz unbekannt bleibe. Er werde daher über das ganze Evangelium Matthäi, Vers auf Vers, Kapitel auf Kapitel predigen, ohne menschliche Erläuterungen, an die er sich überhaupt nicht binde, sondern bloss aus dem Quell der heiligen Schrift, dem Geiste gemäss, den er bei sorgfältiger Vergleichung und nach herzlichem Gebete finden werde; Alles Gott und seinem einigen Sohne zu Lob und Ehren und zu rechtem Heil der Seelen, zur Unterrichtung im wahren Glauben.

Auf den Matthäus liess Zwingli die Apostelgeschichte folgen, „das man daraus erlernte, wie anfangs das Evangelium ge-

[1] Huldreich Zwingli. Leben und ausgewählte Schriften. Von Christoffel. S. 28 und Beiträge zur Kirchenverfassungsgeschichte und Kirchenpolitik insbesondere des Protestantismus von Hundeshagen. S. 174.

pflantzet, und die christenlich kylch uffgebauen sye. Demnach hab ich gepredigt, die erst Epistel pauli, zu dem Timotheo, dorumm das sy ouch die kylchen underricht, und darinn die Schäfli Christi ir pflicht und Schuldigkeit erlernen mögend. Diewyl aber ettliche nitt rächt und wol, von dem Glouben hieltend, prediget ich die epistel zu den Galathen, und demnach erst die ander epistel zu Timotheo. Und damitt nieman die leer pauli, darumm er nitt einer der zwölffen gewesen, verachtete, prediget ich ouch beide Epistolen petri, und zeigt, wie aller apostlen nur ein einige, glych lutende leer were. Daruff erklären ich jetzund die epistel pauli zu den hebreyern, das mencklich darus lerne, was herrlicher und grosser gütern uns Christus zugerüst und gäben, dass er unser einiger mittler, fürbitter und Heyland: dorumm wir nitt anderer mittler, fürbittern, priestern bedörffind, diewyl wir alles in Christo habend."

„So[1] habe ich die freundliche Gnade Gottes den Menschen verkündiget und sie ihnen beliebt gemacht, indem ich wohl wusste, was Gott durch sein Wort wirken werde. . . . Und so habe ich sie mit Milch erzogen, bis Einige von ihnen, die früher heftig gegen mich waren, in der Folge Gott stark anhingen. Denn sie sind inne geworden, wie süss der Herr ist, und dass jeder, der ihn recht kennen lernt, mit den Jüngern spricht, Joh. VI, 68: Herr, zu wem soll ich hingehen? Du hast Worte des Lebens!" — „Ich habe dich ergriffen; ich will dich nicht mehr lassen." Cant. III, 4. . . . So ist geschehen, dass die grössere Anzahl durch das Wort Gottes dahin gekommen ist, dass sie alle ihre Zuversicht allein auf Gott durch Jesum Christum setzen. Dieser ist ihnen durch das Evangelium so vertraut und befreundet worden, dass sie alle andere Gebete und Zuversicht haben fallen lassen. Weil sie die Süssigkeit des alten Weines empfunden, haben sie den neuen nicht mehr trinken wollen; auch wollten sie, nachdem sie die Hand an den Pflug gelegt, nicht mehr rückwärts sehen."

2. Zwingli und Luther.[2]

Ich habe, ehe und bevor ein Mensch in unserer Gegend vom Namen Luthers gewusst hat, das Evangelium Christi zu

[1] Das Folgende aus der „Auslegung und Begründung der Schlussreden oder Artikel von H. Zwingli. Ins Schriftdeutsche übersetzt von R. Christoffel. S. 244.

[2] Auslegung der Schlussreden. S. 207.

predigen angefangen, im Jahr 1516, also dass ich auf keine Kanzel gegangen bin, ohne die Worte, welche am selben Morgen in der Messe zum Evangelium gelesen wurden, vorzunehmen und sie allein nach der heiligen Schrift auszulegen, wie wohl ich anfangs zu derselben Zeit gar sehr den alten Lehrern, als den Auslegern und Erklärern, anhing, obschon ich auch zuweilen ihrer überdrüssig wurde, wie der hochwürdige Herr Diebold von Geroldsegg, Pfleger zu Einsiedeln, sich wohl noch erinnert; denn ich habe ihm damals geraten, er solle mit allem Fleiss den Hieronymus lesen, und dabei habe ich bemerkt: es komme, so Gott wolle, bald dazu, dass weder Hieronymus noch ein anderer der alten Lehrer viel bei den Christen gelte, sondern die heilige Schrift allein. . . . Als ich nun im Jahre 19 in Zürich zu predigen begann, . . . hatte Niemand bei uns von Luther etwas anderes gewusst, als dass er über den Ablass etwas herausgegeben habe, was mich aber wenig belehrte; denn ich war über den Ablass schon früher berichtet, wie es ein Betrug und eine Fälschung sei, aus einer Disputation, die Dr. Thomas Wittenbach von Biel, mein vielgeliebter Herr und treuer Lehrer, vor einiger Zeit in Basel gehalten hatte. Daher hat mir die Schrift Luthers zu derselben Zeit wenig zu den Predigten über Matthäus geholfen. . . . Die Päpstler sprechen: Du musst wohl Lutherisch sein, Du predigest doch gleich, wie Luther schreibt, so ist meine Antwort: Ich predige ja auch, wie Paulus schreibt, warum nennst Du mich nicht einen Paulisten? Ja, ich predige das Wort Christi, warum nennst Du mich nicht vielmehr einen Christen? Meines Erachtens ist Luther ein trefflicher Streiter Gottes, der da mit grossem Ernst die Schrift durchforscht, als seit tausend Jahren irgend einer auf Erden gewesen ist. Was liegt mir jetzt dran, dass mich die Päpstler mit ihm einen Ketzer schelten? Mit dem männlichen, unbewegten Gemüte, mit dem er den Papst in Rom angegriffen hat, hat es keiner gethan, so lange das Papsttum gewähret hat, alle andern unbescholten. Wessen aber ist solche That? Gottes oder Luthers? Frage den Luther selbst, gewiss sagt er dir: Gottes. Warum schreibst du denn andrer Menschen Lehre dem Luther zu, da er sie selbst Gott zuschreibt? . . . Darum fromme Christen, gebet nicht zu, dass der Name Christi verwandelt werde in den Namen Luthers; denn Luther ist nicht für uns gestorben, sondern er lehrt uns den erkennen, von dem wir allein alles Heil haben. . . . Ich will keinen andern Namen tragen, als den meines Hauptmanns Jesu Christ, dessen Streiter ich bin.

3. Ausschreiben des Rates an die Geistlichen.[1]
(3. Januar 1523.)

Wir Bürgermeister, kleiner und grosser Rat, an alle Geistlichen in unserm Gebiete unsern Gruss und günstigen Willen. Zwietracht und Zweiungen haben sich bei uns zwischen den Predigern erhoben. Einige glauben das Evangelium treulich und ganz verkündiget zu haben, wogegen andere behaupten, dass jene Irrtum aussäen, verführen und Ketzer seien, obgleich sie einem jeden mit göttlicher Schrift Rechenschaft zu geben sich allweg erbieten. Darum in bester Meinung, und voraus um Gottes Ehre, Frieden und christlicher Einigkeit ist unser Wille, dass ihr, Pfarrer, Seelsorger, Prädikanten insgemein und jeder besonders, oder auch andere Priester, die Willens wären zu reden, den andern Teil zu schelten oder anders zu unterrichten, auf den nächsten Tag nach Kaiser Karls Tag zu früher Ratszeit auf unserm Rathause vor uns erscheinet, und, so ihr disputieret, dies mit wahrhaftiger göttlicher Schrift in deutscher Zunge und Sprache thut. Mit allem Fleiss werden wir mit etlichen Gelehrten aufmerken, ob es uns gutbedünkt, und, je nach dem es auf göttlicher Schrift und Wahrheit begründet ist, einen jeden heimzuschicken mit dem Befehle fortzufahren oder abzustehen, damit nicht fort und fort jeder, was ihm gut scheint, ohne Begründung von der Kanzel predige. Wir werden auch unserm gnädigen Herrn von Konstanz dieses anzeigen, damit ihro Gnaden oder dero Anwälte, wie sie wollen, auch dabei sein mögen. So aber jemand widerwärtig wäre und nicht ächte, göttliche Schrift zum Vorschein brächte, würden wir gegen diesen das vornehmen, dessen wir lieber überhoben blieben. Wir hoffen, Gott werde uns mit dem Lichte seiner Wahrheit erleuchten, dass wir auch als Kinder des Lichtes wandeln können.

4. Zwinglis Schlussreden.[2]
1523.

1. Alle, welche reden, das Evangelium gelte nichts ohne die Bestätigung der Kirche, gehen irre und schmähen Gott. —

[1] Zwingli von Christoffel. S. 83.
[2] Christoffel, Auslegung und Begründung der Schlussreden S. 10, 21, 25 u. s. w.

2. Die Summa des Evangeliums ist, dass unser Herr Christus Jesus, wahrer Gottessohn, uns den Willen seines himmlischen Vaters kund gethan und uns durch seine Unschuld vom Tode erlöst und mit Gott versöhnt habe. — 3. Daher ist Christus der alleinige Weg zur Seligkeit für alle, die da waren, sind oder sein werden. — 5. Darum gehen alle irre, welche andere Lehren dem Evangelium gleich oder höher schätzen, und wissen nicht, was das Evangelium ist. — 22. Christus ist unsere Gerechtigkeit; daraus ermessen wir, dass unsere Werke, insofern sie Christi sind, gut, insofern sie aber nur von uns herstammen, weder recht noch gut sind. — 23. Christus verwirft die Habe und Pracht dieser Welt. Daraus ermessen wir, dass diejenigen, welche in seinem Namen Reichtum an sich ziehen, ihn gröblich schmähen, da sie ihn zum Deckmantel ihres Geizes und Mutwillens machen. — 27. Alle Christenmenschen sind Christi und untereinander Brüder, und keiner soll sich zum Vater erheben auf Erden. Da fallen hin Orden, Sekten und Rotten. — 28. Alles, was Gott erlaubt oder nicht verboten, ist recht. Daher erkennen wir, dass die Ehe allen Menschen gezieme. — 48. Ein grösseres Ärgernis kenne ich nicht, als wenn man den Geistlichen die Ehe verbietet; ihnen aber gegen Bezahlung gestattet, Huren zu halten. — 49. Gott allein verzeiht die Sünde, und zwar allein durch Jesum Christum, seinen Sohn, unsern Herrn. — 50. Wer solches den Menschen zuschreibt, entzieht Gott seine Ehre und giebt sie demjenigen, der nicht Gott ist; solches ist aber eine wahre Abgötterei. — 60. Die göttliche Schrift weiss nichts von dem Charakter, den sich die Priester in letzter Zeit angemasst haben.

5. Aus der Disputation.[1]

Zwingli: . . . Ich habe Schlussreden abgefasst, welche die Summe alles desjenigen enthalten, was ich seither gelehrt. Dass sie dem Evangelio gleichförmig sind hoffe ich überall, auch vor unserm gnädigen Herrn, dem Bischofe von Konstanz oder seinen Anwälten darzuthun. Gottes Geist hat mich zu sprechen gedrungen, er weiss auch, warum er mich Unwürdigen dazu auserwählt. Wohlan denn in Gottes Namen! Hier bin ich.

[1] Zwingli, S. 86.

Generalvikar Faber: Mein verehrter Mitbruder Zwingli versichert, dass er allweg in Zürich das Evangelium gepredigt habe. Wahrlich ich zweifle nicht daran, denn welcher von Gott berufene Prediger wollte das nicht thun? Er will Rechenschaft ablegen über seine Lehre. Ich hätte gewünscht, er wäre nach Konstanz gekommen, wo ich ihm alle Freundschaft erwiesen haben würde. Nicht bin ich hierher gekommen, um gegen evangelische und apostolische Lehre zu streiten, sondern zuzuhören, im Falle des Streites zu entscheiden, und überhaupt alles zu thun, um Friede und Einigkeit walten und keinen Aufruhr aufkommen zu lassen, denn solches gebietet Paulus und das Evangelium. Sollte man aber alte löbliche Gebräuche und langjähriges Herkommen antasten wollen, dann erkläre ich als Gesandter meines Herrn, des Bischofes von Konstanz, dass ich Befehl habe, nicht einzutreten. Es gehören solche Sachen nur vor die allgemeinen Concilien der Nationen und der Bischöfe. . . . Deshalb rate ich, Disputationen über hundertjährige, päpstliche oder sonst geistliche Konstitutionen einstweilen noch zu unterlassen. . . . Wer wollte auch am Ende bei solchen Disputationen der Richter sein? Nur auf hohen Schulen, wie die zu Paris, Köln oder Löwen würden die dazu befähigten Männer zu finden sein.

Zwingli: Und warum nicht zu Erfurt oder zu Wittenberg? — Fromme Brüder, der Herr Vikar wendet viel Kunst an, um eure Einfalt mit rednerischen Worten von eurem Vorhaben abzulenken. Wir fragen nicht darnach, wie lange etwas im Gebrauch gewesen sei; wir wollen von der Wahrheit sprechen, wie sie im göttlichen Gesetz sich darstellt. Dieser soll die blosse Gewohnheit weichen. Spricht man von einer christlichen Versammlung, so meine ich, es sei hier in dieser Stube eine solche, denn: Wo nur zwei oder drei in meinem Namen versammelt sind, hat der Herr gesagt, da bin ich in ihrer Mitte. Auch sind Bischöfe genug unter uns, denn die Aufseher und Lehrer der Gemeinden sind von den Aposteln so genannt worden, nicht die gewaltigen mächtigen Fürsten, wie wir sie heut zu Tage haben. Und wozu sollten wir Richter bedürfen, da wir doch die heilige Schrift selbst hier haben in hebräischer, griechischer und lateinischer Sprache, und Gelehrte, die diese Sprache so gut wie jene auf den hohen Schulen verstehen?

6. Beschluss des Rates.

Da Magister Huldreich Zwingli Chorherr und Prädikant am grossen Münster in Zürich, vorher öfters heimlich verleumdet und seiner Lehre wegen beschuldigt wurde, so hat sich doch auf sein Erbieten und die Bekanntmachung seiner Artikel niemand ihm gegenübergestellt oder sich unterfangen, ihn aus der göttlichen Schrift des Irrtums zu überführen, obgleich er die, welche ihn einen Ketzer gescholten, mehr als einmal dazu aufgefordert hat. Weil ihn nun niemand irgend einer Ketzerei in seiner Lehre überwiesen, so haben wir, Bürgermeister, Klein- und Grosse Räte der Stadt Zürich, um Unruhe und Zwietracht abzustellen, nach reifer Überlegung und Beratung beschlossen und ist unsere ernstliche Meinung: dass Magister Huldreich Zwingli fortfahren und die ächte göttliche Schrift nach dem Geiste Gottes, nach bestem Vermögen verkündigen solle. Wir befehlen auch allen andern Leutpriestern, Seelsorgern und Prädikanten in unsrer Stadt und Landschaft, nichts anderes öffentlich zu lehren und zu predigen, als was sich mit dem heiligen Evangelium und der anerkannten göttlichen Schrift beweisen lässt. Auch sollen sie einander in Zukunft auf keine Weise schimpfen, verketzern oder mit andern Schmähworten belegen.

B. Präparationen.

I. Luther im Bann.

Ziel: Wie sich der Papst der reformatorischen Bewegung gegenüber verhielt; und wie sein Verhalten auf Luther wirkte.

I. Die äussern Vorgänge sind den Schülern aus den Biographien (von Rein, Richter, Thoma, Burk u. s. w.), die in ihren Händen sind, bekannt und werden kurz wiederholt. Warum konnte der Papst nicht länger zusehen? — Warum konnte der Papst auf Luthers Ersuchen, mit seinem Gewissen Mitleid zu haben und ihn nicht ohne Widerlegung zum Widerruf zu zwingen, nicht eingehen? — Wie hatte die Kirche bisher an Irrlehrern gehandelt? — Inwiefern lag dieses Verhalten in ihrem Wesen begründet? — Warum konnte bei Luther von

einem solchen Beugen unter die „göttliche Auktorität der Kirche" nicht mehr die Rede sein? — Was will Luther mit der Verbrennung der Bannbulle und der Dekretalen aussprechen?

Nun wollen wir aus den Schriften, die bei dieser Gelegenheit gewechselt worden sind, den Geist der Streitenden näher kennen lernen.

IIa. Lehrstoff:

Aus der Bulle.[1]
(Nach Rade I, 698.)

Knecht der Knechte Christi.
Zum ewigen Gedächtnis.

Mache dich auf, Herr, und richte deine Sache, gedenke der Schmach, die dir von den Thoren widerfährt, den ganzen Tag (Ps. 74, 22). . . . Denn es sind Füchse aufgestanden, die deinen Weinberg verwüsten wollen, des Regiment du dem Petrus und seinen Nachfolgern übergeben hast — ein Eber aus dem Walde will ihn verwüsten, ein wildes Tier weidet ihn ab (Ps. 80, 14).

Mache dich auf, Petrus, und nach deinem von Gott dir übertragenen Hirtenamte, nimm dich der heiligen römischen Kirche an, der Mutter aller Kirchen, der Meisterin des Glaubens, welche du nach Gottes Willen mit deinem Blute geheiligt hast. Denn wider sie erheben sich, wie du vorhergesagt hast, lügenhafte Lehrer, welche verderbliche Spaltungen einführen und sich einen schnellen Untergang bereiten, deren Zunge Feuer ist, ein unruhiges Übel, voll von tödlichem Gift, die mit bitterm Zorn und Gezänk im Herzen sich rühmen und Lügner sind wider die Wahrheit.

Mache auch du dich auf, wir bitten dich, Paulus, der du die römische Kirche mit gleichem Märtyrertode geschmückt hast. . . . Wohl hast du gesagt es müssen Ketzereien sein zur Übung der Gläubigen; dennoch thut's not, dass sie gleich im Anfang unter deinem Beistande erstickt werden, damit die Füchslein nicht heranwachsen und zunehmen.

Es mache sich endlich auf die ganz Gemeinde der Heiligen und die übrige gesamte Kirche. Deren wahr-

[1] Diese erste Bulle drohte Luther nur mit dem Banne, falls er binnen 60 Tagen nicht widerrufe, der wirkliche Bannstrahl erfolgte erst am 3 Jan. 1521. (Deutsche Geschichte von Lamprecht V, 1 S. 273.

haftige Auslegung der heiligen Schrift haben etliche vom Vater der Lüge Verblendete hintangesetzt und nach alter Gewohnheit der Ketzer, bei sich selbst weise, die Schrift anders als der heilige Geist fordert, ausgelegt, nämlich nach ihrem Sinn, um Ehre und Gunst bei den Leuten; ja gequält und gefälscht haben sie die Schrift, so dass es gar nicht mehr das Evangelium Christi sondern eines Menschen oder des Teufels ist. . . .

Denn es ist uns vor kurzem — was wir vor Kummer und Betrübnis des Herzens kaum auszusagen vermögen — durch glaubwürdigen Bericht und öffentliches Gerücht zu Ohren gekommen, ja Wir haben es — o Schmerz! — mit unsern Augen gesehen und gelesen, dass viele und mannigfaltige Irrtümer, nämlich solche, die schon durch die Konzilien und Erlasse unserer Vorfahren verdammt worden, offenkundige Wiederholungen der griechischen und böhmischen Ketzerei in der berühmten deutschen Nation ausgesät worden sind. Das schmerzt uns um so mehr, da wir und unsere Vorfahren dieselbe Nation immer in einem Herzen voll Liebe getragen haben. . . .

Demnach können wir aus Fürsorge Unsers durch die göttliche Gnade uns anvertrauten Hirtenamts das pestilenzialische Gift besagter Irrtümer ohne Versündigung gegen die christliche Religion und den rechten Glauben nicht länger tragen oder übersehen. So haben wir denn für angezeigt gehalten, etliche dieser Irrtümer hier anzuführen.

(Es folgen 41 Sätze Luthers. Unter diesen verdammten Sätzen ist der 33.: „Die Ketzer zu verbrennen, ist wider den Willen des heiligen Geistes“).

Was aber den Martinus selbst anlangt — guter Gott! was haben wir unterlassen, was nicht gethan, was versäumt an väterlicher Liebe, um ihn von solchen Irrtümern abzubringen? Nachdem wir ihn vorgeladen hatten, um milde mit ihm zu verfahren, haben wir ihn sowohl in verschiedenen Verhandlungen mit unserm Legaten als auch brieflich ermahnt, dass er von besagten Irrtümern abstehe oder ohne jegliche Furcht, die vor vollkommener Liebe verschwinden muss, zu uns kommen möge, wofür wir ihn auch freies Geleit und das zur Reise nötige Geld angeboten haben. Wäre er gekommen, gewiss würde er, des sind wir überzeugt, sich bekehrt und seine Irrtümer erkannt haben. Wir würden ihn klarer, als das Sonnenlicht ist, darüber belehrt haben, dass die heiligen römischen Päpste, Unsere Vorfahren, auf die er so unverschämt losbeisst, in ihren Satzungen

niemals geirrt haben, weil, wie der Prophet sagt, in Gilead weder Salbe noch Arzt fehlt (Jer. 8, 22).

Aus Luthers Schrift

Grund und Ursach aller Artikel, so durch die römische Bulle unrechtlich verdammt worden.[1]
(Köstlin I, 407.)

Sie rücken mir vor, dass ich einziger mich hervorthue, jedermann zu lehren. Sie aber haben mich hervorgezogen, Preis und Ehre an mir zu erlangen. Und ob es gleich wahr wäre, dass ich allein mich hätte aufgeworfen, wären sie doch damit nicht entschuldigt. Wer weiss, ob mich nicht Gott dazu erweckt hat und zu fürchten ist, dass sie nicht Gott in mir verachten. Lesen wir nicht, dass Gott gemeiniglich nur Einen Propheten aufweckte im Alten Testament, — dazu niemals einen aus den obersten Priestern oder andern hohen Ständen, sondern gemeiniglich niedere verachtete Personen? — Also haben die lieben Heiligen alle Zeit wider die Obersten, Fürsten, Gelehrten predigen müssen und den Hals daran wagen. . . . Ich sage nicht, dass ich ein Prophet sei. Ich sage aber, dass ihnen um so viel mehr zu fürchten ist, ich sei einer, je mehr sie mich verachten. . . .

Bin ich nicht ein Prophet, so bin ich doch gewiss für mich selbst, dass das Wort Gottes bei mir und nicht bei ihnen ist; dasselbe giebt mir auch den Mut, mich vor ihnen so wenig zu fürchten, als viel sie mich verachten und verfolgen. . . . Ob mich nun wohl viele grosse Haufen verfolgen, erschreckt mich nicht, ja tröstet und stärkt mich, sintemal es offenbar in aller Schrift ist, dass die Verfolger und Neider gemeiniglich Unrecht und die Verfolgten Recht gehabt haben, und allezeit der grössere Haufe bei der Lüge, der kleinere bei der Wahrheit gestanden ist. . . .

Darum will ich die Artikel, so in der Bulle verdammt sind, mit Freuden erretten und schützen und traue sie von Gottes Gnaden vor Unrecht wohl zu erhalten. Für Gewalt aber ist nicht mehr hier denn mein armer Körper, den befehle ich Gott und seiner heiligen durch den Papst verdammten Wahrheit.

---

[1] Die Schrift ist im März 1521 erschienen.

IIb. 1. Wie hängt die Bulle mit dem Geiste der katholischen Kirche zusammen?

2. Was berechtigt und verpflichtet Luther zu seinem Auftreten gegen die Kirchenauktorität, und warum kann ihn die Zahl der Gegner nicht irre machen?

1. Die Bulle und die katholische Kirche: Nach katholischer Auffassung hat Gott der Kirche, d. h. der äusserlich organisierten, hierarchisch regierten Gemeinschaft der Getauften, die Kenntnis der Heilswahrheiten ausschliesslich verliehen, und nur in den Kreisen der legitimen Vertreter der Kirche lebt die göttliche Wahrheit und kann sie fortgepflanzt werden. Wer also dem, was die Kirche, „die Meisterin des Glaubens“ lehrt, zuwider ist, der streitet nicht wider menschliche sondern wider göttliche Auktorität. Eine Auflehnung gegen Gottes Auktorität kann aber selbstverständlich nur in der Sünde, dem innern Abfall von Gott, ihren Grund haben. Statt Gott über alles zu fürchten und zu lieben und in der Schriftauslegung durch die Kirche ein Werk des heiligen Geistes zu verehren, liebt der Mensch sich selbst, sucht seine Ehre vor der Welt und stellt, indem er die Schrift nach seinem besten Wissen auslegt, seine Person an die Stelle Gottes Diese Sünde zu bekämpfen ist Sache der Kirche. Die Art der Bekämpfung ist durch die Praxis der Vorzeit längst vorgezeichnet: das unfehlbare Lehramt der Kirche bezeichnet die Irrtümer und fordert oder erzwingt Unterwerfung. Zu diesem Verfahren fühlt sich der Papst, als oberster Vertreter des Lehramtes auch Luther gegenüber verpflichtet. Wer in diesem Verfahren der Kirche und des durch sie wirkenden heiligen Geistes — also auch in der Ketzerverbrennung — etwas Unchristliches sieht, der macht sich des Ungehorsams gegen den heiligen Geist schuldig, ist also selbst Ketzer.

Der falsche Obersatz, auf dem diese ganze Beweisführung ruht, ist die Gleichsetzung der äussern Kirche mit der Gemeine der Heiligen und die damit zusammenhängende Verwechselung der Machtmittel des Staates mit denen der Kirche. „Die weltlichen Fürsten herrschen und die Oberherrn haben Gewalt. So soll es nicht unter euch sein; sondern so jemand will unter euch gewaltig sein, der sei euer Diener.“ Mit diesen Worten hatte Jesus den Gegensatz zwischen Weltreich und Gottesreich klar und bestimmt bezeichnet. Das Papsttum kennt den Unterschied nicht, und auf dieser Verkennung ruht seine Theorie und Praxis Andersgläubigen gegenüber.

Anders wird die Beurteilung der Bulle wenn man inbetracht zieht, dass ein Leo X. sie hat ausgehen lassen. Dieser Humanist auf dem Stuhle Petri, der über das Märlein von Christo spotten konnte und sein Amt angetreten hatte mit den Worten: Volo, ut pontificatu isto quam maxime perfruamur[1], war kein überzeugter Vertreter des katholischen Systems, in seinem Munde sind also die Ausführungen der Bulle entweder gedankenlose Anbequemung an das herrschende System oder bewusste Unwahrheit. Das deutsche Geld hat der Papst geliebt nicht aber die deutsche Nation.

2. Luthers Recht und Pflicht: Luthers am Evangelium geklärtes und geschärftes Gewissen kann in dem Heilswege, den die katholische Kirche kraft ihrer Auktorität vorzeichnet, keine Offenbarung Gottes erkennen, denn der Gott, der sich in seinen Propheten und seinem Sohne als ein heiliger und gerechter Gott offenbart hat, kann unmöglich Heilswege und Verhaltungsweisen vorschreiben, die wider das Gewissen streiten und daher nicht zum wahren Frieden mit Gott führen können (Röm. 3, 17). Dagegen fühlt Luther die völlige Übereinstimmung seines Gewissens mit der von Paulus erlebten und gelehrten Glaubensgerechtigkeit, die in dem sittlich-religiösen Einswerden mit der Person Jesu[2] den Zwiespalt zwischen dem Menschen und seinem Gott und damit den innern Unfrieden überwindet.[3]

Nicht mit Unrecht vergleicht Luther die von ihm gewonnene Erkenntnis und die daraus erwachsende Pflicht mit dem, was einst die Propheten des alten Bundes erfahren hatten. Wie Jeremias (20, 8—9) fühlt auch er eine göttliche Notwendigkeit in sich, zu zeugen von dem, was ihm offenbar wurde. Daher kann auch die Mehrheit, die er sich gegenüber sieht, ihn nicht irre machen, denn die Geschichte lehrt, dass die Boten Gottes, die Bannerträger des sittlich-religiösen Fortschrittes, stets in der Minderheit gewesen sind. Tieferes Gefühl und feineres

---

[1] Harnack III, 400. Auch Janssen muss gestehen: „Das Hofwesen so mancher geistlichen Fürsten Deutschlands stand in schreiendem Widerspruch mit dem Berufe eines kirchlichen Würdenträgers; aber der Hof Leo X. mit seinem Aufwand für Spiel, Theater und allerlei weltliche Feste entsprach noch weniger der Bestimmung eines Oberhauptes der Kirche.“ (Walther, „Luther im neusten römischen Gericht“, Heft II. S. 14.)

[2] Galater 2, 20 und Grosse 68.

[3] Harnack III, 702.

Verständnis findet sich immer nur bei wenigen, und diese haben dann die Pflicht, durch ihr Wirken weiteren Kreisen neue, höhere Gebiete des geistigen Lebens zu erschliessen. Dabei kommt es oft vor, dass die verständnislose Menge ihre Wohlthäter als Feinde ansieht und verfolgt. Der „Gottesknecht" muss für seine Brüder und von ihnen zu leiden bereit sein, daher ist auch Luther bereit für die Sache des Evangeliums sein Leben zu lassen.

2. Luther vor Kaiser und Reich.

Ziel: Wie Luther sich vor dem Reichstage verantwortete.

I. Was hat denn der Reichstag mit Luthers Sache zu schaffen? — Wem würde bei uns in kirchlichen Streitigkeiten die Entscheidung zufallen? — Mit welcher Gefahr musste Luther rechnen, wenn er an frühere Vorgänge dachte? — Was mag ihn bewogen haben, dennoch nach Worms zu ziehen? — Was wird man von ihm gefordert haben? — Mit welchem Rechte? — Was ist Ihnen bereits über die Vorgänge in Worms bekannt?

IIa. 1. Aus einem Briefe an Spalatin, der im Auftrage des Kurfürsten angefragt hatte, ob Luther bereit sei, nach Worms zu kommen (Köstlin I, 417):

„Ich werde, wenn man mich ruft, kommen, soweit an mir liegt, ob ich mich auch krank müsste hinführen lassen, denn man darf nicht zweifeln, dass ich vom Herrn gerufen werde, wenn der Kaiser mich ruft. Greifen sie zur Gewalt, wie es wahrscheinlich ist, — denn dazu, um belehrt zu werden, lassen sie mich nicht rufen, — so muss man dem Herrn die Sache befehlen; denn noch lebt und regiert derselbe, der die drei Knaben im Feuerofen des Königs von Babylon erhalten hat; will der mich nicht erhalten, so ist mein Kopf ein Geringes verglichen mit Christus, der mit grosser Schmach, Ärgernis und Verderben für viele ist getötet worden.

Denn hier darf man nicht nach Gefahr oder Rettung fragen, sondern muss dafür sorgen, dass wir das Evangelium, das wir begonnen, den Gottlosen nicht zum Spott werden lassen und den Widersachen nicht Grund geben zum Rühmen wider uns, als wagten wir nicht zu bekennen, was wir lehren, und fürchteten uns, dafür unser Blut

zu vergiessen. Solche Feigheit bei uns und solches Rühmen bei jenen wolle der barmherzige Christus abwenden. Ob es gleich also geschehen müsste, dass die Könige der Erde und die Fürsten sich zu Hause versammelten wider den Herrn und seinen Gesalbten (Ps. 2, 1 ff., Ap. 4, 25), so lehrt doch der Geist in demselbigen Psalm, dass selig seien, die auf den Herrn vertrauen; und nicht allein das, sondern der Herr wird jene verlachen und ihrer spotten. Wir haben jedenfalls nicht zu bestimmen, ob aus meinem Leben oder aus meinem Tode mehr oder weniger Gefahr für das Evangelium und das gemeine Wohl erwachsen werde. . . . Nur eine Sorge liegt uns ob, Gott darum zu bitten, dass nicht Karls Kaisertum mit meinem oder irgend eines andern Blute zum Schutz für die Gottlosigkeit sich in seinem Thun beflecke; ich würde, wie ich oft gesagt, viel lieber allein durch die Hände der Römlinge umkommen, damit nicht jener mit den Seinigen in die Sache verwickelt werde. Du weisst, welches Unheil den Kaiser Sigismund nach Hus' Ermordung verfolgt hat. . . . Da hast du meinen Rat und wie ich gesinnt bin. Nimm von mir alles an, nur nicht, dass ich widerrufe. Fliehen will ich nicht, widerrufen noch viel weniger. Dazu gebe mir der Herr Jesus Kraft. . . . Lebe wohl und sei stark in dem Herrn."

Von Frankfurt aus an denselben: „Ich vernehme, dass ein kaiserlicher Befehl ausgegangen ist, mich zu erschrecken; doch Christus lebt und wir werden in Worms einziehen trotz aller Pforten der Hölle und bösen Geister, die in der Luft herrschen." (Eph. 2, 2.) Von Oppenheim erklärt Luther dem warnenden Spalatin, er wolle nach Worms, auch wenn so viel Teufel darin wären als Ziegel auf den Dächern. Wenn gleich Hus zu Feuer verbrannt worden sei, so sei doch die Wahrheit nicht verbrannt.

2. Luthers Rede in Worms (Jahrb. XXVII, 2).

IIb. 1. Welche Gründe veranlassen Luther nach Worms zu ziehen?

2. Wie kommt der Kaiser dazu, ein solches Ansinnen an Luther zu stellen?

3. Warum kann Luther in diesem Stück nicht gehorchen?

1. Warum nach Worms? In der Vorladung des Kaisers, die ihm Gelegenheit giebt, die Sache des Evangeliums vor einer hochansehnlichen Versammlung zu vertreten, sieht Luther eine Fügung Gottes. Der Kaiser ist sein Herr, dem er zu gehorchen hat, also ist sein Gang nach Worms kein eigenwilliges Aufsuchen

der Gefahr, kein Gottversuchen (Matth. 4, 7), sondern ein durch Unterthanenpflicht und Überzeugungstreue gleicherweise gebotenes Eintreten für die heilige Sache. Wäre Luther nicht nach Worms gegangen, so hätte er nicht nur seinem weltlichen Herrn den Gehorsam und das Vertrauen verweigert, sondern er hätte auch der Sache der Wahrheit durch den Schein mangelnden Zeugenmutes geschadet. Die Wahrheit fordert, wenn sie siegen soll, von ihren Bekennern selbstlose Hingebung und tapferen Opfermut, denn nur so kann der Bekennende andern bezeugen, wie wert ihm die erkannte Wahrheit ist. An dem Siege der Wahrheit hing aber nach Luthers fester Überzeugung seines Volkes wahres Wohlergehen, darum sieht er in seinem Gang nach Worms die Erfüllung einer heiligen Pflicht gegen sein deutsches Vaterland.[1]

2. Das Ansinnen des Kaisers. Wie wir bereits wiederholt sahen, kennt das Mittelalter keine scharfe Scheidung zwischen geistlicher und weltlicher Gewalt. Nach päpstlicher Ansicht hatte Gott dem Nachfolger Petri beide Schwerter anvertraut, und der Kaiser führte das weltliche Schwert bloss als Beauftragter der von Gott eingesetzten geistlichen Gewalt. In Bezug auf rein weltliche Dinge hatten die Fürsten schon aus natürlichem Egoismus dieser Theorie nie zugestimmt, sondern immer mit mehr oder weniger Glück ihr selbständiges Recht geltend gemacht. Anders stand es auf kirchlichem Gebiet, hier räumte man allgemein der geistlichen Gewalt das Recht der Entscheidung ein, es fragte sich nur, ob diese Entscheidung beim Papst oder beim Konzil stehe. Wo aber ein Konzil bereits gesprochen hatte, da war die Sache entschieden. Dieser Fall schien bei Luther vorzuliegen, daher konnte es sich für Kaiser und Reichstag nicht darum handeln, die Sache zu untersuchen und zu entscheiden, sondern es galt vielmehr nur einer bereits getroffenen Entscheidung durch weltliche Gewalt Geltung zu verschaffen und den Ketzer zum Gehorsam zurückzuführen. Nach Auffassung der Päpstlichen war Luther durch die Vorladung und durch die Erlaubnis sich zu verantworten schon zu viel eingeräumt worden, eigentlich hätte der Kaiser bloss das Urteil der Bulle zu vollstrecken gehabt. Aber diese kleine, politischen Rücksichten entsprungene Nachgiebigkeit ändert in

[1] Von der Wartburg schrieb Luther später an seine Freunde: „Für meine Deutschen bin ich geboren, denen will ich dienen." (Rade II. 239).

der Hauptsache nichts. Kaiser und Reichstagsmajorität handeln als ausführende Organe der unfehlbaren Kirche und thun so nach mittelalterlicher Auffassung ihre Pflicht.

„In der That, sagt Kolde in seinem M. Luther (I, 349), in jenen Tagen zu Worms handelt es sich noch um mehr als um religiöse und kirchliche Fragen. Zwei Weltanschauungen trafen da aufeinander, von denen die eine mit allem brach, was eine mehr als tausendjährige Entwicklung zu ewigem Rechte gestempelt hatte. Der lange unterdrückte Gedanke, dass es etwas gebe, was über allem geschriebenen und überlieferten Recht stünde, dass der einzelne auch ein Recht[1] habe gegenüber dem Ganzen, das Recht, auf eigene Gefahr hin auch irren zu dürfen, mit einem Worte der Gedanke von der Freiheit des Gewissens war es, der hier fast zum erstenmale zum Ausdruck kam. Man darf sich nicht wundern, dass die alte Zeit gegen diese Neuerung sich noch einmal zusammenfasste. Manche mochten die grosse Gefahr, die darin lag, wenigstens ahnen. Wankten nicht die Stützen des Reiches in ihren Grundvesten? Konnte man das Recht der Gewissensfreiheit nicht auch auf andern Gebieten als auf dem religiösen zur Geltung bringen? Was oder wer verbürgte dann noch den Bestand des Rechtes überhaupt? Die vielen, denen Luthers Gedankengang ein Rätsel, die in ihm nur den böswilligen Starrkopf sahen, die den Gedanken von einem durch die Schrift gebundenen Gewissen nicht zu fassen vermochten, überhörten über dem Worte von der Freiheit eines Christenmenschen nur zu leicht den andern Teil seiner Predigt, dass „ein Christenmensch sei ein dienstbarer Knecht aller Dinge und jedermann unterthan“, und konnten leicht in der Ferne mit einigem Schein den Umsturz aller Dinge hereinbrechen sehen. Es konnte ihnen als eine sittliche Pflicht gelten, als eine gute That, den Verderber zu vernichten.“

3. Luther kann nicht widerrufen; das katholische System verkennt nach seiner Gewissenserfahrung den Ernst der Sünde, die den Menschen von Gott scheidet, und zeichnet daher einen Heilsweg vor, der mit seinen äusserlichen Werken einem ehrlichen Gewissen keinen Frieden geben kann. In der Schrift hat Luther einen andern mit seinem Gewissen übereinstimmenden Heilsweg kennen gelernt, aber diesen haben die Päpstlichen,

[1] Von einem Recht in strengem Sinne kann noch nicht die Rede sein, sondern nur von einer „Rechtpräsumption“ auf Grund anderer Ideen. Vergl. Zillers Ethik (1. Aufl.), S. 287 ff.

weil er zu ihrer Praxis nicht passt, den Laien vorenthalten. Nur dem Theologen, der mit der Brille des Systems zu lesen vermag, ist es erlaubt in der Schrift zu forschen, dem Laien ist der Zugang zu den wahren Quellen religiösen Lebens und religiöser Erkenntnis versperrt.

Dazu kam noch, dass die Hierarchie gerade in der Reformationszeit die Macht, die durch die Gewissensknechtschaft in ihre Hand gelegt war, zu einer jedes patriotische Herz empörenden Ausbeutung besonders des deutschen Volkes benutzte. Dieses Elend seines Volkes ging Luther tief zu Herzen. „Da sitze ich nun," so schrieb er später von der Wartburg[1], „und stelle mir den ganzen Tag das Aussehen der Kirche vor Augen. . . . Und ich verwünsche meine Härte, dass ich nicht ganz in Thränen zerfliesse, dass ich mit dem Brunnen meiner Thränen beweine die erschlagenen Söhne meines Volkes."

Hätte Luther unter diesen Umständen widerrufen, so hätte er die Pflicht gegen sein Volk versäumt und hätte sich, wie er selbst sagt, zum „Schanddeckel der Bosheit und Tyrannei" gemacht. Auch der Gedanke, dass Zwietracht und Aufruhr aus seinem Auftreten hervorgehen könnten, kann Luther nicht irre machen, denn er weiss, dass absolut wertvolle sittliche Güter oft mit Preisgabe der nur relativ wertvollen äusseren Güter erkauft werden müssen.[2] Hatte Jesus die Aufrechterhaltung der äusseren Ruhe und Eintracht für die heiligste Pflicht gehalten, dann hätte er nicht gegen das Pharisäer- und Sadducäertum seiner Zeit auftreten dürfen. Sicher ist jeder Streit der Willen etwas sittlich Missfälliges, aber einen solchen Streit veranlassen auch, streng genommen die Vorkämpfer der Wahrheit nicht. Vielmehr wollen sie, getrieben von Wohlwollen, ihren Mitmenschen neue geistige Güter übermitteln. Der Willensstreit entsteht erst dann, wenn die beati possidentes sich diesem Bestreben nicht mit Gründen, sondern mit dem Ansinnen, sich ihrer Willensentscheidung unterzuordnen, entgegenstemmen.[3] In-

---

[1] Kolde II, 4.

[2] Erasmus dagegen schreibt: „Die Uneinigkeit hasse ich so sehr, dass ich fürchte, ich würde eher einen Teil der Wahrheit fahren lassen als die Eintracht stören." An anderer Stelle meint freilich derselbe Erasmus: „Vielleicht haben unsre Zustände einen so rücksichtslosen Arzt verdient, welcher durch Schneiden und Brennen die Krankheit heilen muss." (Walther, 2. Heft, S. 48.)

[3] Ziller a. a. O. 198.

dem Luther sich erbietet, ohne weiteres zu widerrufen, sobald man ihn seines Irrtums überführt, zeigt er, dass es ihm um den Sieg der Wahrheit, nicht um das Durchsetzen seines Willens zu thun ist, also kann das Missfallen am Streit bloss Luthers Gegner treffen.

III. Was thut die katholische Kirche einem abgefallenen Gliede gegenüber, und was muss die evangelische ihrem Wesen nach thun? — Unter welchen Voraussetzungen kann auch der Katholik Seelenfrieden und Gewissensruhe finden? — Wie stellt sich die katholische Kirche zu Vernunft und Schrift und wie die evangelische? — In welchem Verhältnis stehen beide Kirchen zur weltlichen Obrigkeit? — Wie unterscheidet sich nach evangelischer Auffassung das Wirken und Herrschen des Gottesreiches von dem eines Weltreiches?

IV. III. Artikel B. **Ich glaube an eine heilige christliche Kirche, die Gemeine der Heiligen.**

1. Die sichtbare Kirche und die Kirche des Glaubens: „Die weltlichen Fürsten herrschen . . . so soll es nicht unter euch sein.“ (Matth. 20, 25 und 26.) — Wer den Willen thut meines Vaters, . . . der ist mein Bruder. (Matth. 12, 50.)

Anmerkung: Die katholische Kirche kennt keinen Unterschied zwischen sichtbarer Kirche und Kirche des Glaubens. — Luther: „Um der Kürze willen wollen wir die zwei Kirchen nennen mit unterschiedlichen Namen. Die erste, die natürlich, gründlich, wesentlich und wahrhaftig ist, wollen wir heissen eine geistliche innere Christenheit. Die andere, die gemacht und äusserlich ist, wollen wir heissen eine leibliche äusserliche Christenheit, nicht als ob wir sie voneinander scheiden wollten, sondern wie ich von einem Menschen rede und ihn nach der Seele einen geistlichen, und nach dem Leib einen leiblichen Menschen nenne.“ (Gegen Alveld.)[1]

2. Der Grund und Eckstein der Kirche. Fortsetzung der Anmerkung im XXVII. Jahrbuch S. 67: „Mein Gewissen gebunden in Gottes Wort.“ — Testimonium spiritus sancti internum.

V. Ein von der Universität Wittenberg eingesetzter Ausschluss bat im Oktober 1521 den Kurfürsten, er möge „als ein

[1] Vergl. Hönig, der katholische und der protestantische Kirchenbegriff in ihrer geschichtlichen Entwicklung. S. 60. Ausserdem Zeitschr. f. Theol. u. Kirche. IV. Jahrg. S. 367 ff.

christlicher Fürst zu der Sache mit Ernst thun und solchen Missbrauch der Messe in seinem Lande abthun", ob man ihn auch darüber einen Böhmen schelden würde.[1] — Entsprach dieses Ansinnen dem Geiste, aus dem Luther in Worms redete?

3. Die Unruhen in Wittenberg.

1. Ziel: Wie man in Wittenberg die Reformation durchführt, und was Luther darüber denkt.

I. Wem stand im Mittelalter das Recht zu reformieren allein zu? — Wie hatte sich die Kirche dem neuen Gedanken gegenüber gezeigt? — Von wem erwartete und forderte man nun die Durchführung der Reformation? — Was soll aber geschehen, wenn diejenigen, die das formelle Recht auf ihrer Seite haben, es entweder gegen den neuen Geist oder wenigstens nicht in seinem Dienste gebrauchen? Wo begegneten uns bereits in der Geschichte ähnliche Konflikte neuer religiöser Gedanken mit dem formellen Recht? (Amos und Amazia [**7**, 10—17], Jeremia [**11**, 21; **20**, 10; **26**, 7—9], die Apostel vor dem hohen Rat.) Jesus hat diesen Kampf bereits vorausgesehen, wie äussert er sich deshalb über den Erfolg seines Auftretens? (Matth. **10**, 16 und 34.) Will er damit die Seinen auffordern zum Schwerte zu greifen? — In welcher Absicht sind seine Worte gesprochen? — Warum kann Jesus diesem Kampfe nicht aus dem Wege gehn? — Wie will er von seiten seiner Anhänger den Streit geführt sehen? — Wie haben sich die Apostel den Geboten der weltlichen Machthaber gegenüber verhalten?

Wie müssten also die Wittenberger handeln, wenn sie Luthers Beifall finden wollten?

IIa. Lehrstoff (nach Koldes Martin Luther): In den Flugschriften, die nach Luthers Verschwinden erschienen, kam man zu dem Schluss: wenn die Obrigkeit fortführe wider die Wahrheit des Evangeliums zu handeln, dürfe man sie nicht nur aus Gottes Wort tadeln d. h. strafen, sondern man müsse die nötigen Verbesserungen mit Gewalt vornehmen (Kolde II, 9). In Wittenberg lehrte Karlstadt, dass Mönche und Nonnen heiraten dürften, den Priestern machte er das Heiraten zur Pflicht, das Abendmahl ohne Kelch zu geniessen erklärte er für Sünde (15 und 16). — Luthers Schrift gegen

[1] Köstlin I, 506.

die Klostergelübde (der Brief an Hans Luther [Grosse 88] ist zur Privatlektüre zu empfehlen). — Nächtliche Angriffe auf die Priesterhäuser in Wittenberg.

Albrecht von Mainz lässt seinen Reliquienschatz in Halle aufs neue empfehlen. Luther droht: „Ew. Kurfürstlichen Gnaden denken nur nicht, dass der Luther tot sei, er wird auf den Gott, der den Papst gedemütigt hat, so frei und fröhlich pochen und ein Spiel mit dem Kardinal von Mainz anfangen, dess sich nicht viele versehen.“ Werde der Abgott zu Halle nicht abgestellt, so müsse er den Kardinal antasten und der Welt den Unterschied anzeigen zwischen einem Bischof und einem Wolf, und werde der Erzbischof die Tyrannei gegen die verehelichten Priester nicht einstellen, so müsse er Albrechts eigene Schande vor aller Welt aufdecken. 14 Tage Bedenkzeit.

Darauf Albrecht: Als sündiger Mensch, ja unnützer stinkender Kot könne er brüderliche christliche Strafe wohl leiden, er wolle sich künftig so halten, als es einem frommen und geistlichen Fürsten wohl zukäme (II, 27 und 28).

In Wittenberg drohen die Studenten das Barfüsserkloster zu stürmen. Die Gemeinde fordert Freigebung der evangelischen Predigt, Abschaffung der Messe und der Häuser der Unzucht. — Luther auf kurze Zeit in Wittenberg. Nach seiner Rückkehr auf die Wartburg verfasst er die Schrift:

Ein treu Vermahnung Martini Luther zu allen Christen, sich zu hüten fur Aufruhr und Empörung.[1] 1522.

I. Kein Aufruhr, denn 1. mit dem Wort richtet man mehr aus, 2. Aufruhr hat keinen Verstand, 3. Niemand kann in eigener Sache Richter sein, 4. Aufruhr ist Teufelseingebung.

II. Die Mittel zur Besserung: 1. Erkenntnis der eigenen Schuld, 2. Gebet wider das päpstliche Regiment, 3. Aufdeckung der Schäden und Vertrauen auf Gottes Hilfe („Ein ander Mann ists, der das Rädle treibt“), Predigt des Evangeliums vom Glauben und der Liebe, keine Parteinamen („meines Namens geschweigen und sich nit lutherisch, sondern Christen heissen. Was ist Luther? Ist doch die Lehre nit mein, so bin ich auch fur niemand gekreuzigt.“).

---

[1] Der nachstehende Auszug wird in die Geschichtstabelle eingetragen.

III. **Behandlung der Verstockten und Schwachen:** Die Verstockten gehen lassen; nur wenn sie andere verführen wollen, dann vor den Kopf stossen. Mit dem schwachen Bruder Geduld (Mann mit dem Strick um den Hals). Selbst einen guten Wandel führen.

b. 1. **Warum will Luther die gute Sache nicht mit Gewalt durchgeführt sehen?**

2. **Warum sind die Waffen, mit denen er gekämpft wissen will, allein zulässig und Erfolg verheissend?**[1]

1. **Kein Aufruhr:** Jede Rechtsordnung, mag sie auch noch so unvollkommen sein, hindert doch wenigstens den Streit aller gegen alle und hat daher einen sittlichen Wert. Der Aufruhr hebt diesen sittlich wohlgefälligen Zustand, bei dem der Streit vermieden wird, auf und setzt, da er eine neue Rechtsordnung nicht ohne weiteres schaffen kann, an seine Stelle die **Rechtlosigkeit** und den **Streit der Willen**. Die Entscheidung dieses Streites und damit die Gestaltung des neuen Rechtsverhältnisses hängt nun nicht von den Forderungen sittlicher Ideen sondern von der Stärke der kämpfenden Parteien ab. Nicht Gründe sondern Machtverhältnisse entscheiden über den zu schaffenden Rechtszustand. Infolgedessen fällt den ungebildeten und daher meist sittlich unfreien Massen ein viel zu grosser Einfluss auf die Entscheidung zu. Dazu kommt noch, dass der Zustand der Rechtlosigkeit, der bis zum endgültigen Sieg der neuen Ordnung herrscht, auf die streitenden Parteien entsittlichend wirkt. Die Leidenschaften des Kampfes, die Furcht vor einer Niederlage, die Begierde zu siegen, lassen keine das Für und Wider ruhig abwägende Überlegung aufkommen und machen so den Menschen unfrei. Sittliche Unfreiheit ist aber zweifellos ganz ungeeignet wertvolle und dauernde Rechtsordnungen zu schaffen.

Gerade die Partei, die wegen des auf ihr lastenden Druckes den Aufruhr macht, ist am wenigsten geeignet eine Entscheidung zu treffen, denn sie ist **Richterin in eigener Sache**, und je stärker das Gefühl des Druckes und der Erbitterung

[1] Wer sich einen Begriff machen will von römischer Geschichtsschreibung, der lese Walthers „Luther im neuesten römischen Gericht“ (Schriften des Vereins für Reformationsgeschichte Heft 7. 13, 31, 35). Für diese und die folgenden Einheiten kommt besonders Heft 7: „Luther, der politische Revolutionär“ inbetracht.

war, das zum Aufstand führte, um so mehr fehlt den Empörern die Unbefangenheit des sittlichen Urteils, die zur Entscheidung über Billigkeit und Unbilligkeit der bisherigen Zustände und zur Herbeiführung besserer Rechtsordnungen nötig wäre. Mit Recht sagt daher Luther: „Aufruhr hat keinen Verstand, und der Herr Omnes vermag solch Unterscheid der Guten und Bösen nicht zu machen.“

2. Die rechten Waffen im Kampfe, die Luther in Vorschlag bringt, sind: Selbsterkenntnis, Selbstbesserung, demütiges Gebet und freudiges Bekenntnis. „Die Weisheit muss sich rechtfertigen lassen von ihren Kindern.“ So hatte einst der Meister gesprochen (Matth. 11, 19) und damit für alle Zeiten den Weg bezeichnet, auf dem religiöse und sittliche Wahrheiten zum Siege kommen können. Nicht äussere Feinde gilt es zu überwinden, gegen die mögen Faust und Schwert treffliche Waffen sein, es gilt den innern Menschen, das Herz und den Kopf zu gewinnen, das kann nur geschehen, wenn die Wahrheit und sittliche Grösse sich in ihrem Bekenner so darstellt, dass sie das Gewissen des Gegners weckt und sich zum Bundesgenossen macht. Dabei kann es wohl vorkommen, dass die ersten Bekenner der Wahrheit der blinden Wut der Gegner zum Opfer fallen, aber indem sie mit Überzeugungstreue für ihre Sache in den Tod gehen, bethätigen sie die alles überwindende Macht der Wahrheit und werden so, äusserlich besiegt, die wahren geistigen Sieger. Die Wahrheit muss auch der mächtigste Ketzerrichter unverbrannt lassen.

Neben dem menschlichen Gewissen, das sich auch im verstocktesten Fanatiker nie ganz unterdrücken lässt, hat die Wahrheit noch einen zweiten mächtigen Bundesgenossen, das ist Gott im Himmel. Wer mit lauterm Herzen und reinen Händen in dem Dienst der Wahrheit steht, der kann getrost auf Gottes Hilfe trauen und braucht daher nicht zu meinen, er müsse mit Mitteln irdischer Kraft den Sieg des Guten herbeiführen oder beschleunigen.

Ist die Sache aber Gottes Sache, so muss man sich auch hüten, sie zur Parteisache zu machen, indem man sich nach einem Menschen nennt. Sobald das geschieht, gewinnt es den Anschein, als handelte es sich weniger um den Sieg der Wahrheit als um das Aufdrängen einer menschlichen Auktorität. Darum verwahrt sich Luther aufs nachdrücklichste — leider ohne Erfolg — dagegen, dass man die Kinder Gottes nach seinem „heillosen Namen“ nenne.

2. Ziel: Wie Luther den Bilderstürmern in Wittenberg entgegentrat.

I. Aus unserer Lutherbiographie wissen wir bereits, dass Luther die Wartburg verliess und über Jena (Begegnung mit den Schweizer Studenten) und Borna nach Wittenberg kam. Es fragt sich nun, wie er sein Verhalten dem Kurfürsten gegenüber rechtfertigen und wie er in Wittenberg auftreten wird. Über die letzte Frage können wir auf Grund der Schrift über den Aufruhr bereits bestimmte Vermutungen aufstellen (keinen Aufruhr, sondern Predigt, Gebet, Vorbild, Schonung der Schwachen). Auch die Gründe, die ihn veranlasst haben könnten, die Wartburg zu verlassen und unter Missachtung der Gefahr nach Wittenberg zu kommen, können wir erraten (die Reinheit der evangelischen Bewegung ist in Gefahr, das Wohl der ihm anvertrauten Gemeinde fordert seine Gegenwart).

IIa. Lehrstoff: 1. Brief an den Kurfürsten (Grosse 98): a) Luther hat den Kurfürsten trösten wollen über die Schmach, die durch das Treiben der Wittenberger dem Evangelium angethan worden war. b) Das Evangelium hat Luther nicht von Menschen sondern von Gott durch Jesum Christum, darum treibt ihn sein Gewissen für das Evangelium zu wirken. c) Die Sache ist Gottes Sache, also muss Gott selbst Luther schützen. d) Dem Kaiser soll der Kurfürst nicht wehren, wenn er Luther ergreifen will.

2. Luthers Predigten in Wittenberg: a) Das Reich Gottes steht nicht in Worten sondern in Kraft; Glaube ohne Liebe ist nichts wert; die Liebe aber schont den schwachen Bruder; daher keine gewaltsame Abschaffung der Messe. — b) Man muss zuerst das Herz der Leute fahen durch die Predigt des göttlichen Wortes, dann folgt das Äusserliche von selbst. — c) Was Gott frei gemacht hat, muss frei bleiben, also Bilder erlaubt, nur nicht anbeten. d) Das Sakrament mit den Händen anzugreifen bereitet Ärgernis, also lieber unterlassen. Der Glaube ist die Hauptsache beim Sakrament, und die Liebe zum Nächsten ist die Frucht des Innewerdens der Liebe Gottes in Jesu Christo. e) Die „heimliche Beichte“ (Matth. 18, 15 und 17) ist nicht aufzuheben, aber es darf kein Zwang daraus gemacht werden.

IIb. 1. In welchem Verhältnis steht Luther zu seinem Kurfürsten? 2. Wie versteht und beurteilt er das Treiben der Wittenberger?

1. Fürst und Reformator: Luthers Ritt nach Wittenberg war eine That des Ungehorsams gegen seinen fürstlichen Herrn, die, wenn man bloss die Idee des Rechts im Auge hat, entschieden verurteilt werden muss. Für Luther aber kamen, neben der Rechtsidee, die Gehorsam gegen die Obrigkeit zur Vermeidung des Streites fordert, noch andere Ideen in Betracht, die ihn zwangen die Rechtspflicht zu verletzen. Das Wohlwollen und die Klugheit, die seinen Kurfürsten veranlassen ihn auf der Wartburg zurückzuhalten, erkennt Luther an, doch sieht er zugleich in der Zurückstellung aller andern Rücksichten hinter der Sorge um Leib und Leben einen Mangel an Glauben und ein Zeichen von Menschenfurcht, die mit der Idee der Vollkommenheit und innern Freiheit im Widerspruch stehen.[1] Für ihn musste die Pflicht, die von der Sorge um sein Leben eingegeben war, zurücktreten hinter der höheren Pflicht, die das Reich Gottes ihm auferlegte, zu dessen Dienste Gott selbst ihn berufen hatte. Seine längere Abwesenheit von Wittenberg musste, das sah er klar, der heiligen Sache, der sein Leben geweiht war, Schaden bringen. Darum konnte er nicht bleiben, die Pflicht gegen den wohlwollenden, aber in diesem Falle zu kurzsichtigen Landesherrn musste der höheren Pflicht gegen Gott weichen. Auf den Schutz des Kurfürsten verzichtet er, denn er weiss sich geborgen in Gottes Hand.

2. Reformator und Revolution: Luther hatte bisher nicht daran gedacht irgend einen äusserlichen Gebrauch abzuschaffen oder umzuändern, sein Augenmerk war ausschliesslich darauf gerichtet, seinen Zeitgenossen einen andern Geist, den Geist des reinen Evangeliums einzuflössen. Wo dieser Geist lebendig geworden ist, da wird er — das ist Luthers feste Überzeugung — von selbst seiner Natur nach das rechte äussere Verhalten veranlassen. Die Wittenberger Hitzköpfe hatten für dieses wahrhaft reformatorische Vorgehen Luthers kein Verständnis, sie wollten greifbare Resultate, äussere Veränderungen sehen, darum veranlassten sie, gestützt auf den Buchstaben des Evangeliums, gewisse gewaltsame Eingriffe in das Bestehende. Luther sieht in ihrem Vorgehen nicht eine Durchführung, sondern eine auf mangelhaftem Verständnis beruhende Verunstaltung und Schädigung evangelischer Grundsätze.

[1] Um etwaigen Missdeutungen vorzubeugen bemerke ich, dass selbstverständlich Luther nicht in der Terminologie Herbarts gedacht hat; aber was ihn bewegte, war dasselbe, was Herbart später auf eine wissenschaftliche Formel gebracht hat.

„Wo der Geist des Herren ist, da ist Freiheit,“ schreibt der Apostel an die Korinther (II, 3, 17). Diese Freiheit, die durch innerliches Einswerden mit dem Geiste Jesu gewonnen wird, muss das Ziel christlicher Einzelerziehung und christlichen Gemeindelebens sein. Wo man aber das Evangelium zu einem Gesetzkodex macht, dessen einzelne Worte (z. B. das „Nehmet hin!“) als Gebote beobachtet werden müssen, da verliert man über dem Buchstaben den Geist, der allein die Herzen zwingen kann und sieht sich daher genötigt, zu äussern Mitteln zu greifen und dadurch die Gewissen zu vergewaltigen. Mag also immerhin die Absicht der Wittenberger Stürmer in gut evangelischem Abscheu vor römischem Wesen wurzeln, ihr Vorgehen selbst mit seinen Gewaltmitteln ist unevangelisch, denn „ich kann keinen gen Himmel treiben oder mit Knütteln zerschlagen.“ [1]

III. Wir vergleichen nun das Verfahren, wie es Luther den katholischen Gebräuchen gegenüber eingeschlagen wissen will, mit der Praxis des Paulus: Paulus war durch das Gesetz dem Gesetz abgestorben und hatte auch seinen heidenchristlichen Gemeinden im Kampf mit den gesetzeseifrigen Judenchristen die christliche Freiheit erstritten. Aber doch ermahnt er die Korinther, aus der Nichtbeobachtung des Zeremonialgesetzes nicht etwa ein besonderes Zeichen der Christlichkeit zu machen und so durch stolzes Pochen auf die freiere Lehrauffassung (1. Kor. 8) dem Bruder, der noch an den alten Gebräuchen und Lehren hängt ein Ärgernis zu geben. Paulus hat lieber auf die Freiheit, sich von der Gemeinde erhalten zu lassen, verzichtet, als dass er durch den Gebrauch dieser Freiheit dem Reiche Gottes Schwierigkeiten bereitet hätte.

Wie wird also das weltliche Regiment sich verhalten müssen, wenn es in Luthers und Pauli Geiste handeln will? — Wie dachten sich dagegen die Bilderstürmer das Auftreten der Obrigkeit? — Welche Auffassung wirkte hier noch nach? — Wird sich der Staat dem religiösen Leben gegenüber gleichgültig zu verhalten haben? — Warum nicht?

IV. III. Art. D. II. Behandlung des schwachen Bruders (Fortsetzung): Luther und die Bilderstürmer. — Schonung der Gewissen, überzeugen nicht zwingen!

V. Wie werden wir den sittlich-religiösen Verirrungen der Sozialdemokraten im Geiste des Evangeliums am besten begegnen?

[1] Werke f. chr. Haus I, 334.

— In welcher Weise können wir mitarbeiten an der Abstellung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Notstände, die die sozialdemokratische Bewegung hervorgerufen haben? — Welche Folgen würde eine Revolution haben? — Warum? —

4. Luther und das Bibelverbot Herzog Georgs.

Ziel: Was wird Luther thun, wenn die Obrigkeit die Ausbreitung des Evangeliums zu hindern sucht?

I. Was hatten denn die Jünger gethan, als der hohe Rat ihnen das weitere Predigen verboten hatte? (Ap. 4, 18 ff. und 5, 40 ff.) — Und als man mit Strafen gegen die Jünger vorging, wie verhielten sie sich dann? — Welches Verhalten der Obrigkeit gegenüber fordert Paulus? (Röm. 13.) — Wie passt dazu das Verhalten der Jünger? — Welche beiden Möglichkeiten lagen für die Jünger vor? — Wären die Jünger ohne Schuld gewesen, wenn sie dem Befehl zu schweigen gehorcht hätten? (Konflikt der Pflichten.) — Was mag sie nun veranlasst haben, die Schuld des Ungehorsams gegen die Obrigkeit auf sich zu laden? (Das Gebot der Obrigkeit widerstreitet dem Willen Gottes, also muss die formelle Rechtspflicht den Forderungen der Idee des Wohlwollens und der innern Freiheit weichen.[1]) Luther hat auch bereits einmal gegen das Gebot seines Kurfürsten gehandelt. Bei welcher Gelegenheit und aus welchem Grunde? — Wird er Gehorsam für Pflicht halten, wenn es die Unterdrückung des Evangeliums gilt?

IIa. Lehrstoff: Als Luthers Übersetzung des Neuen Testaments grosse Verbreitung fand, erschienen im Herzogtum Sachsen, in der Mark und in Bayern Mandate, welche den Verkauf wie den Besitz der Bibeln untersagten. Da viele sich in ihrem Gewissen durch diese Verbote der Obrigkeit bedrängt sahen, schrieb Luther die Schrift:

Von weltlicher Überkeit, wie weit man ihr Gehorsam schuldig sei. 1523.
(Grosse 102 ff.)

1. Das weltliche Regiment ist notwendig, um die Bösen im Zaume zu halten.

2. Es erstreckt sich über Leib, Gut und was äusserlich

[1] Vergl. meinen „Religionsunterricht“ II, 13.

ist auf Erden, aber „über die Seele kann und will Gott niemand lassen regieren denn sich selbs alleine. Darumb, wo weltlich Gewalt sich vermisset der Seelen Gesetz zu geben, do greift sie Gott in sein Regiment und verführet und verderbet nur die Seelen.“

3. Der Fürst soll an den Unterthanen nicht das Seinige suchen, sondern das Ihrige.

b) Vertiefung: 1. Wird Luther mit seiner Begründung der Notwendigkeit des weltlichen Regiments der Bedeutung eines geordneten Staatswesens gerecht?

2. Wie und warum zieht er der weltlichen Obrigkeit Schranken?

3. Welche Gesinnung fordert er im Namen des Christentums von den Regierenden?

1. Die Notwendigkeit der Obrigkeit gründet Luther auf die Thatsache der allgemeinen Sündhaftigkeit, der Raubtiernatur des Menschen. Wären alle Menschen rechte Christen, so wäre nach Luthers Meinung die weltliche Obrigkeit überflüssig. Diese Auffassung der Obrigkeit als eines blossen Polizeiinstitutes zur Aufrechterhaltung der äussern Rechtsordnung wird aber der Bedeutung und dem sittlichen Werte eines geordneten Staatswesens nicht gerecht. Über der einen Seite des Rechtsschutzes werden die übrigen Seiten der staatlichen Thätigkeit übersehen. Die blosse Liebe und wenn sie noch so gross wäre, kann niemals allein ein Gemeinwesen in Ordnung halten, sie bedarf dazu immer der sachkundigen, einsichtsvollen Oberleitung, die ein geschultes weltliches Regiment bietet („Verwaltungsgesellschaft“). Auch die grossen Kulturaufgaben der Volkserziehung, der Förderung von Kunst und Wissenschaft können nur durch ein planmässiges Zusammenwirken vieler verschiedener Kräfte unter einheitlicher Oberleitung gelöst werden („Kulturgesellschaft“). Selbst das religiöse Leben bedarf, wie Luther das später selbst eingesehen hat, auf einer gewissen Entwicklungsstufe der fördernden und stützenden Einwirkung des Staates. Offenbar wirkte hier bei Luther die katholische Auffassung noch nach, die von einem selbständigen sittlichen Werte staatlicher Einrichtungen nichts wissen wollte.

2. Die Schranken, die Luther der Obrigkeit[1] zieht,

[1] Vergl. dazu Brieger, „Die kirchliche Gewalt der Obrigkeit nach der Anschauung Luthers.“ Zeitschr. f. Theol. u. Kirche 1892 S. 516 ff.

haben ihren Grund und ihre Berechtigung in der Natur der sittlich-religiösen Überzeugung. Diese wurzelt, wenn sie wahr und recht ist, in der persönlichen Erfahrung des Individuums und ist mit dem ganzen Fühlen und Denken desselben aufs innigste verschmolzen. Daher können auch dem religiös-sittlichen Innenleben keine Gesetze von aussen vorgeschrieben werden. Das äussere Verhalten des Menschen kann man durch Vorschriften und Befehle regeln, das innere Leben untersteht seinen eigenen Gesetzen. Man kann niemanden zwingen etwas für wahr zu halten, was er seiner geistigen Natur und Verfassung nach nicht für wahr halten kann. Den Mund kann man wohl zwingen gewisse Formeln nachzusagen und die Hände kann man nötigen vorgeschriebene Bewegungen zu machen, aber das Herz kann man nicht zwingen zu lieben, wo es seinem Wesen nach verabscheut, und das Gewissen kann keine Macht der Welt dazu bringen das Böse für gut und das Sittliche für unsittlich zu halten. Vom Standpunkt einer Religion, für die die gläubige Hingabe des inneren Menschen das Wesentliche und Entscheidende ist, muss daher jeder Versuch religiöse Überzeugungen erzwingen zu wollen entschieden abgewiesen werden. Menschenseelen können durch Strafmandate und polizeiliche Beaufsichtigung nicht gewonnen werden, nur Gott selbst kann sie gewinnen durch die Macht seiner offenbarten Wahrheit, und er gewinnt sie durch die Männer und Frauen, in denen sein heiliger Geist lebt. Diese Gewissensfreiheit, für die Luther eintritt, darf man aber nicht verwechseln mit Kultus- und Lehrfreiheit.[1] Wir werden später sehen, dass Luther von dieser nichts wissen wollte.

Für eine Gesetzreligion, bei der es auf Unterwerfung unter gewisse die Glaubensvorstellungen und das äussere Verhalten regelnde kirchliche Vorschriften ankommt, gelten natürlich solche Schranken der äusseren Gewalt nicht. Wenn sich das weltliche Regiment nur nach den Anordnungen der Hierarchie richtet, dann darf es nicht nur, sondern es muss seine äussern Machtmittel zum Glaubenszwang gebrauchen. Dass eine solche Förderung des kirchlichen Lebens durch Staatsgewalt nur mit Drangabe der innern Wahrheit und des belebenden Geistes der Religion erkauft werden kann, ist wohl selbstverständlich.

3. Die Regentenpflicht bestimmt Luther wohl zum ersten Male in der Geschichte aus dem Geiste des Christentums.

[1] Kolde a. a. O. II, 117, 213 und 241. Brieger a. a. O. 529.

Vor Gottes Auge ist jede Menschenseele Selbstzweck, keine darf verloren werden, keine darf so behandelt werden, als sei sie nur um der andern willen da. Folglich darf auch der Fürst und dürfen die herrschenden Stände die untern Klassen nie bloss als Mittel für ihr Wohlbefinden betrachten.[1] „Ihr seid unter einander Brüder," hatte der Heiland den Seinigen gesagt, und „der Grösste unter euch soll euer Diener sein" (Matth. 23, 8 und 11). Dies Wort gilt nach Luther auch für die Fürsten, ihre Stellung ist ein von Gott übertragenes Amt, eine Gabe, mit der sie den Brüdern dienen müssen (1. Petr. 4, 10). Auf diese Weise wird das weltliche Regiment ein Gottesdienst, und das bekannte Wort Friedrichs des Grossen ist der Ausdruck eines gut lutherischen Gedankens.

Im Dienste und zum Schutze seiner Unterthanen hat ein Fürst, wo es not thut auch das Schwert zu führen. Zwar ist der Krieg unter allen Umständen verwerflich, aber das Verwerfungsurteil trifft nicht die beiden streitenden Parteien in gleicher Weise, sondern nur nach dem Grade der Schuld. Wenn also ein Fürst einen andern zwingen will, seinen Unterthanen die Segnungen des Evangeliums zu verkümmern, so hat dieser die Pflicht die Glaubensfreiheit mit dem Schwerte zu schützen. Nur dem Kaiser gegenüber macht Luther hier eine Ausnahme und fordert einen passiven Gehorsam, „weil kein Fürst wider seinen Überherrn kriegen soll." Später dachte Luther über diesen Punkt auch anders und wollte „das Teil, so sich wider diese mörderischen und blutgierigen Papisten zur Wehre setzt, nicht aufrührerisch gescholten haben,"[2] sondern ihr Thun als Notwehr angesehen wissen. Dieses Schwanken hat seinen Grund offenbar darin, dass hier ein Konflikt der Pflichten vorliegt. Die Unterthanenpflicht fordert Gehorsam, denn nur durch Gehorsam kann der Streit vermieden werden; die Regentenpflicht aber gebietet, die heiligsten Güter der Unterthanen zu schützen. In einer solchen Lage kann man einem Verwerfungsurteil durch eine der sittlichen Ideen nicht entgehen,[3] man muss daher erwägen, für welches Verhalten gewichtigere Gründe sprechen.[4] Im vorliegenden Falle will aber der Kaiser in einer sittlich durchaus unzulässigen Weise seine Unterthanen zwingen, Güter

[1] Über das thatsächliche Verhalten der Fürsten dieser Zeit vergl. Lamprecht, Deutsche Geschichte V, 1 S. 94.
[2] Walther, 1. Heft S. 64.
[3] Ziller, Ethik S. 479—84.
[4] Vergl. die Erläuterungen zum XXIII. Jahrb. S. 39 f.

zu opfern, auf die ein sittlicher Mensch nicht verzichten kann und darf. Daher wird für die evangelischen Fürsten das bewaffnete Eintreten für ihre Unterthanen entschieden sittlicher sein als ein passiver Gehorsam, der Unsittliches geschehen lässt. Von einem Recht zur Revolution darf aber trotzdem nicht gesprochen werden, denn Recht entsteht erst aus einem Übereinkommen und ein Übereinkommen, welches Revolution unter gewissen Bedingungen zulässt, ist wohl noch nie abgeschlossen worden.

III. Das Verhältnis des Staates zu Kirche und Christentum nach katholischer und evangelischer Auffassung: Die Kirche, von der unser evangelisches Glaubensbekenntnis[1] redet, ist die unsichtbare Gemeinschaft derer, die in Jesu Christo ihr Haupt und ihren Heiland verehren und sich unter einander als Glieder an einem Leibe betrachten. In dieser „Gemeine der Heiligen" giebt es keine Über- und Unterordnung, wie in einem Weltreiche, vielmehr ist jeder durch die Liebe Diener des andern. Auch der Fürst sieht sich als Glied dieser Kirche nur an als Diener seiner Brüder.[2] Diese Kirche hat mit dem Staate und seinen Organen direkt gar nichts zu thun, denn während dieser die äussern Verhältnisse des menschlichen Zusammenlebens regelt, hat sie es mit Überzeugungen und Gesinnungen zu thun. So sehr daher auch dem Staate daran gelegen sein mag, dass bei seinen Bürgern die rechten Gesinnungen herrschen, so würde er doch mit seinen Mitteln dieselben nicht erzeugen können. Er wird sich also darauf beschränken müssen, den Äusserungen religiösen Gemeinschaftslebens wohlwollende Förderung angedeihen zu lassen. Dazu bietet ihm die äussere Kirche, d. h. die rechtlich organisierte Gemeinschaft der Getauften, reiche Gelegenheit. Sie hat es mit der äussern Veranstaltung zur Förderung religiösen Lebens, Unterweisung der Jugend, Predigt, Gemeindeverwaltung zu thun, und dabei kann sie die Mitsorge des Staates wohl brauchen. Ausserdem ist diese sichtbare Kirche mit ihren Behörden, Beamten und Einrichtungen eine menschlich-weltliche Ordnung und untersteht als solche der Oberaufsicht des Staates.

---

[1] Das heisst das Apostolikum mit Luthers Auslegung.

[2] Hönig, Der katholische und der protestantische Kirchenbegriff (Berlin 1894), S. 51. — Sell in der Zeitschr. f. Theol. u. Kirche, Jahrg. 1893, S. 180.

2. Ziel: Wie Luther den Bilderstürmern in Wittenberg entgegentrat.

I. Aus unserer Lutherbiographie wissen wir bereits, dass Luther die Wartburg verliess und über Jena (Begegnung mit den Schweizer Studenten) und Borna nach Wittenberg kam. Es fragt sich nun, wie er sein Verhalten dem Kurfürsten gegenüber rechtfertigen und wie er in Wittenberg auftreten wird. Über die letzte Frage können wir auf Grund der Schrift über den Aufruhr bereits bestimmte Vermutungen aufstellen (keinen Aufruhr, sondern Predigt, Gebet, Vorbild, Schonung der Schwachen). Auch die Gründe, die ihn veranlasst haben könnten, die Wartburg zu verlassen und unter Missachtung der Gefahr nach Wittenberg zu kommen, können wir erraten (die Reinheit der evangelischen Bewegung ist in Gefahr, das Wohl der ihm anvertrauten Gemeinde fordert seine Gegenwart).

IIa. Lehrstoff: 1. Brief an den Kurfürsten (Grosse 98): a) Luther hat den Kurfürsten trösten wollen über die Schmach, die durch das Treiben der Wittenberger dem Evangelium angethan worden war. b) Das Evangelium hat Luther nicht von Menschen sondern von Gott durch Jesum Christum, darum treibt ihn sein Gewissen für das Evangelium zu wirken. c) Die Sache ist Gottes Sache, also muss Gott selbst Luther schützen. d) Dem Kaiser soll der Kurfürst nicht wehren, wenn er Luther ergreifen will.

2. Luthers Predigten in Wittenberg: a) Das Reich Gottes steht nicht in Worten sondern in Kraft; Glaube ohne Liebe ist nichts wert; die Liebe aber schont den schwachen Bruder; daher keine gewaltsame Abschaffung der Messe. — b) Man muss zuerst das Herz der Leute fahen durch die Predigt des göttlichen Wortes, dann folgt das Äusserliche von selbst. — c) Was Gott frei gemacht hat, muss frei bleiben, also Bilder erlaubt, nur nicht anbeten. d) Das Sakrament mit den Händen anzugreifen bereitet Ärgernis, also lieber unterlassen. Der Glaube ist die Hauptsache beim Sakrament, und die Liebe zum Nächsten ist die Frucht des Innewerdens der Liebe Gottes in Jesu Christo. e) Die „heimliche Beichte“ (Matth. 18, 15 und 17) ist nicht aufzuheben, aber es darf kein Zwang daraus gemacht werden.

IIb. 1. In welchem Verhältnis steht Luther zu seinem Kurfürsten? 2. Wie versteht und beurteilt er das Treiben der Wittenberger?

1. Fürst und Reformator: Luthers Ritt nach Wittenberg war eine That des Ungehorsams gegen seinen fürstlichen Herrn, die, wenn man bloss die Idee des Rechts im Auge hat, entschieden verurteilt werden muss. Für Luther aber kamen, neben der Rechtsidee, die Gehorsam gegen die Obrigkeit zur Vermeidung des Streites fordert, noch andere Ideen in Betracht, die ihn zwangen die Rechtspflicht zu verletzen. Das Wohlwollen und die Klugheit, die seinen Kurfürsten veranlassen ihn auf der Wartburg zurückzuhalten, erkennt Luther an, doch sieht er zugleich in der Zurückstellung aller andern Rücksichten hinter der Sorge um Leib und Leben einen Mangel an Glauben und ein Zeichen von Menschenfurcht, die mit der Idee der Vollkommenheit und innern Freiheit im Widerspruch stehen.[1] Für ihn musste die Pflicht, die von der Sorge um sein Leben eingegeben war, zurücktreten hinter der höheren Pflicht, die das Reich Gottes ihm auferlegte, zu dessen Dienste Gott selbst ihn berufen hatte. Seine längere Abwesenheit von Wittenberg musste, das sah er klar, der heiligen Sache, der sein Leben geweiht war, Schaden bringen. Darum konnte er nicht bleiben, die Pflicht gegen den wohlwollenden, aber in diesem Falle zu kurzsichtigen Landesherrn musste der höheren Pflicht gegen Gott weichen. Auf den Schutz des Kurfürsten verzichtet er, denn er weiss sich geborgen in Gottes Hand.

2. Reformator und Revolution: Luther hatte bisher nicht daran gedacht irgend einen äusserlichen Gebrauch abzuschaffen oder umzuändern, sein Augenmerk war ausschliesslich darauf gerichtet, seinen Zeitgenossen einen andern Geist, den Geist des reinen Evangeliums einzuflössen. Wo dieser Geist lebendig geworden ist, da wird er — das ist Luthers feste Überzeugung — von selbst seiner Natur nach das rechte äussere Verhalten veranlassen. Die Wittenberger Hitzköpfe hatten für dieses wahrhaft reformatorische Vorgehen Luthers kein Verständnis, sie wollten greifbare Resultate, äussere Veränderungen sehen, darum veranlassten sie, gestützt auf den Buchstaben des Evangeliums, gewisse gewaltsame Eingriffe in das Bestehende. Luther sieht in ihrem Vorgehen nicht eine Durchführung, sondern eine auf mangelhaftem Verständnis beruhende Verunstaltung und Schädigung evangelischer Grundsätze.

[1] Um etwaigen Missdeutungen vorzubeugen bemerke ich, dass selbstverständlich Luther nicht in der Terminologie Herbarts gedacht hat; aber was ihn bewegte, war dasselbe, was Herbart später auf eine wissenschaftliche Formel gebracht hat.

„Wo der Geist des Herren ist, da ist Freiheit,“ schreibt der Apostel an die Korinther (II, 3, 17). Diese Freiheit, die durch innerliches Einswerden mit dem Geiste Jesu gewonnen wird, muss das Ziel christlicher Einzelerziehung und christlichen Gemeindelebens sein. Wo man aber das Evangelium zu einem Gesetzkodex macht, dessen einzelne Worte (z. B. das „Nehmet hin!“) als Gebote beobachtet werden müssen, da verliert man über dem Buchstaben den Geist, der allein die Herzen zwingen kann und sieht sich daher genötigt, zu äussern Mitteln zu greifen und dadurch die Gewissen zu vergewaltigen. Mag also immerhin die Absicht der Wittenberger Stürmer in gut evangelischem Abscheu vor römischem Wesen wurzeln, ihr Vorgehen selbst mit seinen Gewaltmitteln ist unevangelisch, denn „ich kann keinen gen Himmel treiben oder mit Knütteln zerschlagen.“ [1]

III. Wir vergleichen nun das Verfahren, wie es Luther den katholischen Gebräuchen gegenüber eingeschlagen wissen will, mit der Praxis des Paulus: Paulus war durch das Gesetz dem Gesetz abgestorben und hatte auch seinen heidenchristlichen Gemeinden im Kampf mit den gesetzeseifrigen Judenchristen die christliche Freiheit erstritten. Aber doch ermahnt er die Korinther, aus der Nichtbeobachtung des Zeremonialgesetzes nicht etwa ein besonderes Zeichen der Christlichkeit zu machen und so durch stolzes Pochen auf die freiere Lehrauffassung (1. Kor. 8) dem Bruder, der noch an den alten Gebräuchen und Lehren hängt ein Ärgernis zu geben. Paulus hat lieber auf die Freiheit, sich von der Gemeinde erhalten zu lassen, verzichtet, als dass er durch den Gebrauch dieser Freiheit dem Reiche Gottes Schwierigkeiten bereitet hätte.

Wie wird also das weltliche Regiment sich verhalten müssen, wenn es in Luthers und Pauli Geiste handeln will? — Wie dachten sich dagegen die Bilderstürmer das Auftreten der Obrigkeit? — Welche Auffassung wirkte hier noch nach? — Wird sich der Staat dem religiösen Leben gegenüber gleichgültig zu verhalten haben? — Warum nicht?

IV. III. Art. D. II. Behandlung des schwachen Bruders (Fortsetzung): Luther und die Bilderstürmer. — Schonung der Gewissen, überzeugen nicht zwingen!

V. Wie werden wir den sittlich-religiösen Verirrungen der Sozialdemokraten im Geiste des Evangeliums am besten begegnen?

[1] Werke f. chr. Haus I, 334.

— In welcher Weise können wir mitarbeiten an der Abstellung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Notstände, die die sozialdemokratische Bewegung hervorgerufen haben? — Welche Folgen würde eine Revolution haben? — Warum? —

4. Luther und das Bibelverbot Herzog Georgs.

Ziel: Was wird Luther thun, wenn die Obrigkeit die Ausbreitung des Evangeliums zu hindern sucht?

I. Was hatten denn die Jünger gethan, als der hohe Rat ihnen das weitere Predigen verboten hatte? (Ap. 4, 18 ff. und 5, 40 ff.) — Und als man mit Strafen gegen die Jünger vorging, wie verhielten sie sich dann? — Welches Verhalten der Obrigkeit gegenüber fordert Paulus? (Röm. 13.) — Wie passt dazu das Verhalten der Jünger? — Welche beiden Möglichkeiten lagen für die Jünger vor? — Wären die Jünger ohne Schuld gewesen, wenn sie dem Befehl zu schweigen gehorcht hätten? (Konflikt der Pflichten.) — Was mag sie nun veranlasst haben, die Schuld des Ungehorsams gegen die Obrigkeit auf sich zu laden? (Das Gebot der Obrigkeit widerstreitet dem Willen Gottes, also muss die formelle Rechtspflicht den Forderungen der Idee des Wohlwollens und der innern Freiheit weichen.[1]) Luther hat auch bereits einmal gegen das Gebot seines Kurfürsten gehandelt. Bei welcher Gelegenheit und aus welchem Grunde? — Wird er Gehorsam für Pflicht halten, wenn es die Unterdrückung des Evangeliums gilt?

IIa. Lehrstoff: Als Luthers Übersetzung des Neuen Testaments grosse Verbreitung fand, erschienen im Herzogtum Sachsen, in der Mark und in Bayern Mandate, welche den Verkauf wie den Besitz der Bibeln untersagten. Da viele sich in ihrem Gewissen durch diese Verbote der Obrigkeit bedrängt sahen, schrieb Luther die Schrift:

Von weltlicher Überkeit, wie weit man ihr Gehorsam schuldig sei. 1523.
(Grosse 102 ff.)

1. Das weltliche Regiment ist notwendig, um die Bösen im Zaume zu halten.

2. Es erstreckt sich über Leib, Gut und was äusserlich

[1] Vergl. meinen „Religionsunterricht“ II, 13.

ist auf Erden, aber „über die Seele kann und will Gott niemand lassen regieren denn sich selbs alleine. Darumb, wo weltlich Gewalt sich vermisset der Seelen Gesetz zu geben, do greift sie Gott in sein Regiment und verführet und verderbet nur die Seelen."

3. Der Fürst soll an den Unterthanen nicht das Seinige suchen, sondern das Ihrige.

b) Vertiefung: 1. Wird Luther mit seiner Begründung der Notwendigkeit des weltlichen Regiments der Bedeutung eines geordneten Staatswesens gerecht?

2. Wie und warum zieht er der weltlichen Obrigkeit Schranken?

3. Welche Gesinnung fordert er im Namen des Christentums von den Regierenden?

1. Die Notwendigkeit der Obrigkeit gründet Luther auf die Thatsache der allgemeinen Sündhaftigkeit, der Raubtiernatur des Menschen. Wären alle Menschen rechte Christen, so wäre nach Luthers Meinung die weltliche Obrigkeit überflüssig. Diese Auffassung der Obrigkeit als eines blossen Polizeiinstitutes zur Aufrechterhaltung der äussern Rechtsordnung wird aber der Bedeutung und dem sittlichen Werte eines geordneten Staatswesens nicht gerecht Über der einen Seite des Rechtsschutzes werden die übrigen Seiten der staatlichen Thätigkeit übersehen. Die blosse Liebe und wenn sie noch so gross wäre, kann niemals allein ein Gemeinwesen in Ordnung halten, sie bedarf dazu immer der sachkundigen, einsichtsvollen Oberleitung, die ein geschultes weltliches Regiment bietet („Verwaltungsgesellschaft"). Auch die grossen Kulturaufgaben der Volkserziehung, der Förderung von Kunst und Wissenschaft können nur durch ein planmässiges Zusammenwirken vieler verschiedener Kräfte unter einheitlicher Oberleitung gelöst werden („Kulturgesellschaft"). Selbst das religiöse Leben bedarf, wie Luther das später selbst eingesehen hat, auf einer gewissen Entwicklungsstufe der fördernden und stützenden Einwirkung des Staates. Offenbar wirkte hier bei Luther die katholische Auffassung noch nach, die von einem selbständigen sittlichen Werte staatlicher Einrichtungen nichts wissen wollte.

2. Die Schranken, die Luther der Obrigkeit[1] zieht,

[1] Vergl. dazu Brieger, „Die kirchliche Gewalt der Obrigkeit nach der Anschauung Luthers." Zeitschr. f. Theol. u. Kirche 1892 S. 516 ff.

haben ihren Grund und ihre Berechtigung in der Natur der sittlich-religiösen Überzeugung. Diese wurzelt, wenn sie wahr und recht ist, in der persönlichen Erfahrung des Individuums und ist mit dem ganzen Fühlen und Denken desselben aufs innigste verschmolzen. Daher können auch dem religiös-sittlichen Innenleben keine Gesetze von aussen vorgeschrieben werden. Das äussere Verhalten des Menschen kann man durch Vorschriften und Befehle regeln, das innere Leben untersteht seinen eigenen Gesetzen. Man kann niemanden zwingen etwas für wahr zu halten, was er seiner geistigen Natur und Verfassung nach nicht für wahr halten kann. Den Mund kann man wohl zwingen gewisse Formeln nachzusagen und die Hände kann man nötigen vorgeschriebene Bewegungen zu machen, aber das Herz kann man nicht zwingen zu lieben, wo es seinem Wesen nach verabscheut, und das Gewissen kann keine Macht der Welt dazu bringen das Böse für gut und das Sittliche für unsittlich zu halten. Vom Standpunkt einer Religion, für die die gläubige Hingabe des inneren Menschen das Wesentliche und Entscheidende ist, muss daher jeder Versuch religiöse Überzeugungen erzwingen zu wollen entschieden abgewiesen werden. Menschenseelen können durch Strafmandate und polizeiliche Beaufsichtigung nicht gewonnen werden, nur Gott selbst kann sie gewinnen durch die Macht seiner offenbarten Wahrheit, und er gewinnt sie durch die Männer und Frauen, in denen sein heiliger Geist lebt. Diese Gewissensfreiheit, für die Luther eintritt, darf man aber nicht verwechseln mit Kultus- und Lehrfreiheit.[1] Wir werden später sehen, dass Luther von dieser nichts wissen wollte.

Für eine Gesetzreligion, bei der es auf Unterwerfung unter gewisse die Glaubensvorstellungen und das äussere Verhalten regelnde kirchliche Vorschriften ankommt, gelten natürlich solche Schranken der äusseren Gewalt nicht. Wenn sich das weltliche Regiment nur nach den Anordnungen der Hierarchie richtet, dann darf es nicht nur, sondern es muss seine äussern Machtmittel zum Glaubenszwang gebrauchen. Dass eine solche Förderung des kirchlichen Lebens durch Staatsgewalt nur mit Drangabe der innern Wahrheit und des belebenden Geistes der Religion erkauft werden kann, ist wohl selbstverständlich.

3. Die Regentenpflicht bestimmt Luther wohl zum ersten Male in der Geschichte aus dem Geiste des Christentums.

---

[1] Kolde a. a. O. II, 117, 213 und 241. Brieger a. a. O. 529.

Vor Gottes Auge ist jede Menschenseele Selbstzweck, keine darf verloren werden, keine darf so behandelt werden, als sei sie nur um der andern willen da. Folglich darf auch der Fürst und dürfen die herrschenden Stände die untern Klassen nie bloss als Mittel für ihr Wohlbefinden betrachten.[1] „Ihr seid unter einander Brüder," hatte der Heiland den Seinigen gesagt, und „der Grösste unter euch soll euer Diener sein" (Matth. 23, 8 und 11). Dies Wort gilt nach Luther auch für die Fürsten, ihre Stellung ist ein von Gott übertragenes Amt, eine Gabe, mit der sie den Brüdern dienen müssen (1. Petr. 4, 10). Auf diese Weise wird das weltliche Regiment ein Gottesdienst, und das bekannte Wort Friedrichs des Grossen ist der Ausdruck eines gut lutherischen Gedankens.

Im Dienste und zum Schutze seiner Unterthanen hat ein Fürst, wo es not thut auch das Schwert zu führen. Zwar ist der Krieg unter allen Umständen verwerflich, aber das Verwerfungsurteil trifft nicht die beiden streitenden Parteien in gleicher Weise, sondern nur nach dem Grade der Schuld. Wenn also ein Fürst einen andern zwingen will, seinen Unterthanen die Segnungen des Evangeliums zu verkümmern, so hat dieser die Pflicht die Glaubensfreiheit mit dem Schwerte zu schützen. Nur dem Kaiser gegenüber macht Luther hier eine Ausnahme und fordert einen passiven Gehorsam, „weil kein Fürst wider seinen Überherrn kriegen soll." Später dachte Luther über diesen Punkt auch anders und wollte „das Teil, so sich wider diese mörderischen und blutgierigen Papisten zur Wehre setzt, nicht aufrührerisch gescholten haben,"[2] sondern ihr Thun als Notwehr angesehen wissen. Dieses Schwanken hat seinen Grund offenbar darin, dass hier ein Konflikt der Pflichten vorliegt. Die Unterthanenpflicht fordert Gehorsam, denn nur durch Gehorsam kann der Streit vermieden werden; die Regentenpflicht aber gebietet, die heiligsten Güter der Unterthanen zu schützen. In einer solchen Lage kann man einem Verwerfungsurteil durch eine der sittlichen Ideen nicht entgehen,[3] man muss daher erwägen, für welches Verhalten gewichtigere Gründe sprechen.[4] Im vorliegenden Falle will aber der Kaiser in einer sittlich durchaus unzulässigen Weise seine Unterthanen zwingen, Güter

[1] Über das thatsächliche Verhalten der Fürsten dieser Zeit vergl. Lamprecht, Deutsche Geschichte V, 1 S. 94.
[2] Walther, 1. Heft S. 64.
[3] Ziller, Ethik S. 479—84.
[4] Vergl. die Erläuterungen zum XXIII. Jahrb. S. 39 f.

zu opfern, auf die ein sittlicher Mensch nicht verzichten kann und darf. Daher wird für die evangelischen Fürsten das bewaffnete Eintreten für ihre Unterthanen entschieden sittlicher sein als ein passiver Gehorsam, der Unsittliches geschehen lässt. Von einem Recht zur Revolution darf aber trotzdem nicht gesprochen werden, denn Recht entsteht erst aus einem Übereinkommen und ein Übereinkommen, welches Revolution unter gewissen Bedingungen zulässt, ist wohl noch nie abgeschlossen worden.

III. Das Verhältnis des Staates zu Kirche und Christentum nach katholischer und evangelischer Auffassung: Die Kirche, von der unser evangelisches Glaubensbekenntnis[1] redet, ist die unsichtbare Gemeinschaft derer, die in Jesu Christo ihr Haupt und ihren Heiland verehren und sich unter einander als Glieder an einem Leibe betrachten. In dieser „Gemeine der Heiligen“ giebt es keine Über- und Unterordnung, wie in einem Weltreiche, vielmehr ist jeder durch die Liebe Diener des andern. Auch der Fürst sieht sich als Glied dieser Kirche nur an als Diener seiner Brüder.[2] Diese Kirche hat mit dem Staate und seinen Organen direkt gar nichts zu thun, denn während dieser die äussern Verhältnisse des menschlichen Zusammenlebens regelt, hat sie es mit Überzeugungen und Gesinnungen zu thun. So sehr daher auch dem Staate daran gelegen sein mag, dass bei seinen Bürgern die rechten Gesinnungen herrschen, so würde er doch mit seinen Mitteln dieselben nicht erzeugen können. Er wird sich also darauf beschränken müssen, den Äusserungen religiösen Gemeinschaftslebens wohlwollende Förderung angedeihen zu lassen. Dazu bietet ihm die äussere Kirche, d. h. die rechtlich organisierte Gemeinschaft der Getauften, reiche Gelegenheit. Sie hat es mit der äussern Veranstaltung zur Förderung religiösen Lebens, Unterweisung der Jugend, Predigt, Gemeindeverwaltung zu thun, und dabei kann sie die Mitsorge des Staates wohl brauchen. Ausserdem ist diese sichtbare Kirche mit ihren Behörden, Beamten und Einrichtungen eine menschlich-weltliche Ordnung und untersteht als solche der Oberaufsicht des Staates.

---

[1] Das heisst das Apostolikum mit Luthers Auslegung.

[2] Hönig, Der katholische und der protestantische Kirchenbegriff (Berlin 1894), S. 51. — Sell in der Zeitschr. f. Theol. u. Kirche, Jahrg. 1893, S. 180.

Nach katholischer Auffassung ist dagegen die äusserlich organisierte, hierarchisch regierte Kirche eine göttliche Einrichtung und ihr sichtbares Oberhaupt ist der Statthalter Jesu auf Erden, der römische Papst. Daher steht auch die weltliche Obrigkeit tief unter der geistlichen, hat also auch kein Aufsichtsrecht, vielmehr ist sie besonders in allen das kirchliche Leben betreffenden Dingen der Kirche d. h. dem Papste Gehorsam schuldig. Diese Gehorsamspflicht und die Erwägung, dass Heil und Seligkeit der Unterthanen von der Zugehörigkeit zur Kirche abhängen, nötigen den Staat auch zur Ketzerverfolgung. Anders denken wollen, als der Papst vorschreibt, ist eine Auflehnung gegen Gottes Ordnung, die mit allen zu Gebote stehenden Mitteln verhindert werden muss.[1] Wenn also heutzutage protestantische Unterthanen in katholischen Ländern geduldet werden, so geschieht das nur, weil der moderne Staat sich aus den Fesseln der Kirche los gemacht hat, die Kirche hat ihre Überzeugungen nicht geändert.

IV. Dritter Artikel G. **Staat und Kirche.**[2]

2. Der Staat und das religiöse Leben der Unterthanen: Jüdische Theokratie und römische Staatsreligion. Das religiöse Leben ist durch Staatsgesetze geregelt, daher die Verurteilung Jesu und der Apostel. Jesus: „Gebt dem Kaiser, was des Kaisers ist u. s. w. (Matth. 22, 17 ff.) Die Römer infolge der politischen Weltherrschaft duldsamer daher die Behandlung Pauli in Korinth, Ephesus und Jerusalem.

Anmerkung: Im Mittelalter lebt der theokratisch-jüdische Gedanke wieder auf, daher Ketzerverfolgungen durch den Staat im Auftrag der Kirche (Hus, Hieronymus, Savonarola). Luther dagegen: der Staat hat die Rechtsordnung aufrecht zu erhalten, aber seine Gesetze erstrecken sich nicht weiter als über Leib und Gut und was äusserlich ist am Menschen ... Wo weltlich Regiment sich vermisst, der Seele Gesetze zu geben, da greift es Gott in sein Regiment.

V. Von dieser Schrift Luthers über die Obrigkeit sagt der katholische Geschichtsschreiber Janssen: „Sie war voll heftiger Angriffe gegen die Fürsten ... und musste die Katho-

---

[1] Daher hat auch der Papst in der bekannten Bulle den Satz: „Ketzer verbrennen ist unchristlich," als einen ketzerischen Irrtum verdammt.

[2] Vergl. Marx, Die Ideen vom Staat und Staatsmann im Zusammenhang mit der geschichtlichen Entwicklung der Menschheit. (Prot. Kirchenz. 1892 S. 897 ff.)

liken in ihrem längst gehegten Glauben an seine Verbindung mit Sickingen bestärken." Ein anderer katholischer Schriftsteller nennt Luthers Schrift eine „Brandschrift", mit der er die Flammen des Religionskrieges (Sickingens Zug gegen Trier), an dem er seine Freude hatte, schürte.[1] Was ist von einer solchen Geschichtsschreibung zu halten?

Ist es recht, wenn die deutschen Staaten die Eltern nötigen, ihre Kinder am Religionsunterrichte teilnehmen zu lassen? (Die Kinder werden nicht zu einer Religion gezwungen sondern nur genötigt, die Religion kennen zu lernen. Kenntnis ist die Voraussetzung der Freiheit, Unkenntnis die Ursache der Unfreiheit.)

5. Der Allstädter Geist und die Obrigkeit.[2]

Ziel: Wie Luther denen begegnet wissen will, die sich gegen die staatliche Ordnung auflehnen.

I. Luthers Gesinnungen kennen wir aus der Schrift: „Ein treu Vermahnung" und den Wittenberger Predigten hinreichend. Das Evangelium kann nach seiner Überzeugung nur siegen, durch die ihm innewohnende Kraft, weder der Aufruhr der Unterdrückten noch die Gewalt der Mächtigen können ihm zum Siege verhelfen. Die Obrigkeit hat Recht und Ordnung aufrecht zu erhalten, Glaubenszwang darf sie nicht ausüben.

IIa. Lehrstoff:[3] Die Vorgänge in Allstädt: Nach mannigfaltigen Irrfahrten war Thomas Münzer in Allstädt in Thüringen Pastor geworden (1523). Er stellte die Messe ab und predigte: „Es bedarf eines neuen Johannes, der im Geiste Eliä aufträte." Er selbst fühlte sich berufen, „die lautere bewegliche Posaune zu blasen, dass sie erschalle mit dem Eifer der Kunst Gottes, keinem Menschen auf dieser Erde zu verschonen, der dem Worte Gottes widerstrebt." Die Offenbarung aus der Schrift genügte ihm nicht. „Es ist so weit gekommen, dass man von Gott nicht mehr handeln kann, als was man aus dem Buche gestohlen hat. Man ist gesättigt an der Schrift, man will keiner Offenbarung glauben." Aber „der Auserwählte muss die Kunst Gottes, den rechten heiligen Christenglauben überkommen aus dem Munde Gottes." „Erst wenn die Kräfte

---

[1] Walther, 1. Heft, S. 54 und 94.
[2] Dazu Hundeshagen, Ausgewählte Schriften I, 89 ff.
[3] Kolde II, 144. Rade II, 685.

der Seele entblösst sind, und der Abgrund der Seele erscheint," kann der Geist in ihr wirken. „Indem wir Christo gleichförmig werden im Leiden und Leben, durch Umschattung des heiligen Geistes erlangen wir den rechten Christenglauben." Weil der Empfang solcher Offenbarungen, Träume und Gesichte mit Schmerzen geschieht — „darum ists nicht Wunder, dass sie Bruder Mastschwein und Bruder Sanfteleben verwirft."

Münzer forderte eine Sonderung der Guten von den Bösen unter Vernichtung alles Entgegenstehenden. In einer Predigt, die er zu Allstädt vor den sächsischen Fürsten hielt, ermahnte er sie Gewalt zu brauchen gegen alle Gottlosen und alle, die Abgötterei treiben.

Um Ostern 1524 stürmten die Allstädter Bürger eine nahe gelegene Wallfahrtskapelle, steckten sie in Brand und trugen ihre Kostbarkeiten als gute Beute davon. Als man die Schuldigen zur Rechenschaft ziehen wollte, wurde Münzers Sprache immer drohender: Immer seien es die Fürsten gewesen, welche die Klöster und Kirchen — „wollte sagen Mordgruben" — gestiftet hätten und jetzt schützten. Geborene Fürsten thun nimmer gut, meinte er, man muss den Fürsten absagen. Wenn Regenten wider den Glauben und das natürliche Recht handeln, muss man sie erwürgen wie Hunde. In kurzer Zeit wird die Gewalt an das gemeine Volk gegeben werden. Der Hauptartikel einer von Münzer gestifteten geheimen Verbindung lautete: „Alles soll gemein sein und einem jeden nach seiner Notdurft ausgeteilt werden."

Als die Obrigkeit, unklar, wie weit ihre Pflicht ging, einzugreifen zögerte, schrieb Luther sein Sendschreiben

An den Kurfürsten Friedrich und Herzog Johann von Sachsen,

(Grosse 110.)

a) Die Allstädter rühmen sich besonderer Geisteseingebungen und wollen mit Gewalt zum Glauben an diese Offenbarungen zwingen, dem muss die Obrigkeit wehren.

b) Der Allstädter Geist beweist sich mit Kirchen- und Klösterbrechen und scheut Prüfung und Gefahr. Der göttliche Geist muss sich aber durch Früchte (Gal. 5, 22) bewähren.

c) Die Obrigkeit soll die Geister aufeinanderplatzen lassen aber dem Aufruhr wehren.

Als Münzer von einem Verhör, zu dem man ihn nach Weimar beschieden hatte, nach Allstädt zurückkehrte und nun „das ernste Wort Gottes“ zu predigen gedachte, widerstrebte ihm der Rat der Stadt. „Sie achteten, wie er sich beklagt, ihren Eid und Pflicht höher als Gottes Wort.“ Da ausserdem das Erscheinen einer kurfürstlichen Kommission in Aussicht stand, machte sich Münzer heimlich davon, um später im Bauernkriege wieder aufzutauchen.

IIb. Vertiefung: 1. Wie mag Thomas Münzer zu seinem Glauben gekommen sein? 2. Wie erklärt sich Luther die schwärmerische Bewegung, und wie soll ihr die Obrigkeit entgegentreten?

1. Der Glaubensweg war bis zu Luthers Auftreten für die Laien sehr leicht und einfach gewesen. „Glaube, was die Kirche lehrt, thue, was sie vorschreibt, du magst es verstehen und fühlen oder nicht!“ Das war die einfache, scheinbar so leicht zu erfüllende Anweisung zur Erlangung der Seligkeit. Da kam Luther und raubte durch Wort und Schrift den Konzilien, die bisher als unfehlbarer Mund der Kirche gegolten hatten, ihre Auktorität. Wenn aber die Konzilien, die Versammlungen der angesehensten Männer der Kirche irren können und geirrt haben, auf welche Auktorität soll man sich dann noch verlassen? Luther beruft sich in seiner Wormser Rede auf das Zeugnis der heiligen Schrift, helle Gründe und sein Gewissen. Aber das ist zunächst doch nur seine persönliche Auffassung, eine neue Auktorität an Stelle der alten zertrümmerten ist damit nicht aufgerichtet. Ausserdem war die Schrift, das sah Luther selbst, kein so einheitliches Buch, dass man sich auf sie als ein Ganzes hätte berufen können. Die Rachepsalmen des Alten Testaments und die Predigt von der Feindesliebe lassen sich nicht in Einklang bringen, also können nicht beide zugleich unfehlbare Auktorität sein. Luther selbst hat daher bereits in der ersten Bibelausgabe einen Unterschied unter den Büchern gemacht. Als Prüfstein gilt ihm dabei die Frage, in wie weit die Bücher Christum treiben. „Was Christum nicht lehret, das ist nicht apostolisch, wenn's gleich Petrus oder Paulus lehret.“ Von diesem Standpunkte aus wird dann der Jakobusbrief verurteilt. Luther sagt von ihm: „Summa: er hat wollen denen wehren, die auf den Glauben ohne Werke sich verliessen, und ist der Sach' mit Geist, Verstand und Worten zu schwach gewesen und zerreisset die Schrift und widerstehet damit Paulo und aller Schrift, will's mit Gesetztreiben aus-

richten, das die Apostel mit Reizen zur Liebe ausrichten."[1] Von einer unfehlbaren Auktorität des Bibelbuchstabens und der ganzen Bibel weiss also Luther nichts. Der Prüfstein aber, den er anwendet, ist eben sein Prüfstein, eine neue allgemeingültige Auktorität ist damit nicht gewonnen. Da lag es denn nahe zu fragen: „Sollte sich wirklich Gott nur im Bibelworte, wie Luther behauptet, offenbart haben? — Sollte er nur vor Zeiten zu den Menschen geredet haben und nun für immer schweigen? — Kann er sich nicht auch jetzt noch den Seinen offenbaren, wie er es einst gethan hat? — Wer hat denn diesem Luther das Recht gegeben die Bibel als alleinige Offenbarung hinzustellen und dann doch noch über einzelne Schriften derselben Bibel zu Gericht zu sitzen? — Soll dieser Wittenberger Professor allein das Recht haben sein Gewissen sprechen und Auktoritäten prüfen zu lassen?

So mag sich in diesen Männern, die wir jetzt Schwärmer nennen, und vor allen in Thomas Münzer das Selbstgefühl aufgebäumt haben gegen die erdrückende Auktorität Luthers. Dazu vernahmen sie in ihrem Innern eine Stimme, die gewaltig zu ihnen redete. Sie sahen das Elend des niedern Volkes, das von geistlichen und weltlichen Herren aufs äusserste gequält und geschunden wurde, und in ihren Herzen regte sich Mitleid mit den Bedrückten und Groll gegen die Bedrücker[2], auf ihre Lippen drängten sich Worte, wie sie einst vor Zeiten die Propheten geredet hatten[3], sollten das nicht ebenso Offenbarungen Gottes sein, wie sie es einst gewesen waren? Eigenliebe und Selbstüberschätzung antworteten: Ja! So entstanden die „Mordpropheten", die im Namen Gottes die Erde mit Kriegsgeschrei erfüllten und unsägliches Elend über Millionen brachten.

2. Luther erklärt sich das Auftreten der Schwärmer als ein Werk des Satan, der das Evangelium „verschimpfieren" möchte. Wir sehen nun zwar keinen leibhaftigen Satan mehr hinter dem Thun der Menschen, aber darin geben wir Luther recht, dass ein böser Geist über das Werk der Reformation gekommen ist; es ist der Geist des Zornes und Hasses, der Eitelkeit und der Selbstüberhebung. Getreu der Mahnung unsers Meisters erkennt Luther den Geist an den Früchten. Diese

[1] Rade II, 536.
[2] Hase, Kirchengeschichte III, 1, 98.
[3] Amos 4, 1; 5, 12; Hosea 6, 9; Micha 3, 1—2; Jes. 1, 23; Jer. 23, 1 und 2.

zuchtlose, den schwachen Bruder nicht schonende Art der Einführung von Neuerungen, diese Scheu vor unbefangener Prüfung und vor allem der gänzliche Mangel an Zeugenmut sind nicht aus Jesu Geiste geboren.

Aber obgleich Luther den Kern der Allstädter Bewegung für unevangelisch hält, ist er doch weit entfernt, gegen eine geistige Bewegung die Waffen der Obrigkeit aufzurufen. Vielmehr erscheint ihm der Streit der Geister notwendig, damit die Wahrheit an den Tag komme und Irrtum, Unwahrheit und Lüge aufgedeckt werde. Aber ein solcher Streit muss mit geistlichen Waffen geführt werden. Wo das nicht geschieht, wo Schwert und Spiess über Irrtum und Wahrheit entscheiden sollen, da ist man bereits in päpstlich-theokratische und muhamedanische Irrtümer verfallen, die Frage nach der Wahrheit ist zur Machtfrage geworden, und der Streit bewegt sich auf einem Gebiete, auf dem die Obrigkeit das entscheidende Wort zu reden hat. Wo durch Selbsthilfe und Vergewaltigung anderer die Rechtordnung verletzt wird, da muss die Obrigkeit nach ihrem gottgewollten Berufe einschreiten und Ruhe und Ordnung herstellen.

III. Wie unterscheidet sich das Wirken der Männer, die wirklich vom Geiste Gottes getrieben sind, von dem Auftreten der Schwärmer? Bei den Propheten und Aposteln, bei Luther und seinen Freunden zeigt sich als innerster Beweggrund des Hervortretens und Wirkens das Mitleid. „Mich jammert des Volks,“ das ist der Grundton im Leben Luthers, wie er es einst im Leben des Heilands und der Propheten gewesen war.[1] Und dieses Mitleid gilt nicht bloss den Unterdrückten und Irregeleiteten, es gilt auch den Verstockten und Widersachern. Jesus hat geweint über das Jerusalem, das die Propheten tötete (Luk. 19, 41), und noch am Kreuz hat er für die spottenden Gegner gebetet: „Vater vergieb ihnen“ (23, 34). So hat auch Luther für seinen ärgsten Gegner, den Herzog Georg, gebetet und geweint (Grosse 100). Die Schwärmer haben wohl auch Mitleid mit den Unterdrückten, aber viel stärker und bestimmender ist bei ihnen der Hass gegen die führenden Stände und Persönlichkeiten. Dazu kommt noch eine grosse Selbstüberschätzung, die sie in jedem, der nicht ihrer Meinung und Gesinnung ist, einen schlechten Menschen

[1] Jeremia 8, 21; Matth. 9, 36; 14, 14; 15, 32; Mark. 6, 34; 8, 2.

sehen lässt, gegen den sie Gewalt zu gebrauchen berechtigt sind. Selbst die staatliche Ordnung, die ihrer Natur nach leichter zerstört als neu aufgerichtet werden kann, ist vor den Angriffen dieser Revolutionsmänner nicht sicher. Dieser aus Hass und Eitelkeit geborene Geist des Umsturzes und der rohen Gewalt hat nichts gemein mit dem Geiste Gottes, der nicht den Tod des Sünders will, sondern dass er sich bekehre und lebe.

Dem Geiste, von dem man getrieben wird, entsprechen natürlich auch die Mittel zu denen man greift. Wer wie Jesus und die Reformatoren vor allem Mitleid hat mit der geistlichen und sittlichen Not des Volkes, der muss die Mittel so wählen, dass sie auf das innere Leben, auf Denken, Fühlen und Wollen wirken und so den Menschen von innen heraus neu schaffen. Wort und Beispiel werden ihm also die Hauptwaffen sein, mit denen er kämpft. Ganz anders der Schwärmer. Er sieht vor allem die äussere Not, und von ihrem Anblick zum Zorn gereizt fasst er den Entschluss die Übelthäter zu strafen und den Unterdrückten ein besseres Dasein zu verschaffen. Dabei bedenkt er nicht, dass eine bleibende Besserung der äussern gesellschaftlichen Verhältnisse stets eine höhere Stufe sittlichen Lebens bei den Beteiligten voraussetzt, und dass, wo diese Bedingung nicht zutrifft, wohl die Form nicht aber das Wesen gesellschaftlicher Missstände sich ändern kann. Infolge dieses Verkennens der Abhängigkeit der sozialen Zustände von der sittlich-religiösen Bildung sucht der Schwärmer die bessern Zustände mit äusserer Gewalt herbeizuführen und das Gottesreich auf Erden mit dem Schwerte zu gründen. In diesem Punkte unterscheiden sich unsre Sozialdemokraten nur sehr wenig von den Schwärmern der Reformationszeit.

Weiter unterscheidet sich der Schwärmer vom Reformator durch das mangelnde Vertrauen auf die seiner Sache selbst innewohnende Überzeugungskraft und den oft (nicht immer) damit verbundenen Mangel an Zeugenmut. Unbekümmert um die Gunst der Fürsten und des Volkes hatten einst die Propheten geredet und als treue Gottesknechte gelitten und geduldet. Wie trübe auch für sie und ihr Werk die Aussichten in der Gegenwart sein mochten, sie waren der getrosten Zuversicht, dass der Geist, der in ihnen lebte, siegen müsse. Und als man Luther mit dem Tode bedrohte, hat er geantwortet: Den Hus hat man wohl verbrannt; aber die Wahrheit hat man unverbrannt lassen müssen. Getragen von dieser Zuversicht und

diesem Zeugenmute ist Luther nach Augsburg und Worms gegangen, um für die Wahrheit zu zeugen. Bei Münzer findet sich davon nichts, er will sich nur vor einer ungefährlichen Gemeinde verantworten, Luther unter vier Augen entgegenzutreten, wagt er nicht.

Wie können wir nun die Geister prüfen, ob sie von Gott sind? Nach dem bekannten Worte Jesu (Joh. 7, 17) ist eigene Erfahrung die beste Prüfung. Aber darin liegt eben die Schwierigkeit, denn um wirkliche Erfahrungen über die göttliche Kraft Jesu machen zu können, muss man den Glauben an ihn bereits haben, darum kann das Prüfen niemals das Erste im religiösen Leben (und im Religionsunterrichte) sein, sondern das vertrauensvolle Glauben. Der Anfang sittlich-religiösen Lebens wird stets Hingabe an eine in ihren Werte mehr gefühlte als klar erkannte Auktorität sein. Vater und Mutter, Lehrer und Geistlicher sind die ersten Bürgen für die Wahrheit der Religion, aber sie können es nicht immer bleiben, unter dem Schutze und der Führung der Auktorität muss der heranwachsende Mensch sich einleben in eine Art des Fühlens, Denkens und Wollens, die ihren Wert in sich selbst trägt und ihre Würde nicht von einer Auktorität zu erborgen braucht. So wird das zunächst auf Treu und Glauben hingenommene Christentum zu einer selbst gefühlten und erkannten Wahrheit. Das ist das testimonium spiritus sancti internum.

IV. 3. Artikel: A. **Ich glaube an den heiligen Geist.** Von Gott dem Vater durch Jesum Christum den Jüngern eingepflanzt, hat der heilige Geist am 1. Pfingstfest der Kirche die erste Gemeinde berufen und mit seinem Geist erfüllt. — Ihr seid es nicht, die da reden . . . (Matth. 10, 20). — Wenn aber der Tröster kommen wird . . . (Joh. 15, 26). — Niemand kann Jesum einen Herrn heissen . . . (1. Kor. 12, 3). — Die heiligen Männer Gottes haben geredet . . . (2. Petr. 1, 21).

Die Werkzeuge des heiligen Geistes: Propheten, Apostel, Luther, Eltern, Lehrer, Geistliche, gute Schriften und besonders die heilige Schrift. — Die Träger des Geistes werden an den Früchten erkannt. An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen . . . (Matth. 7, 16). — Die Frucht aber des Geistes ist . . . (Gal. 5, 24).

Lied: O heiliger Geist, kehr bei uns ein

Anmerkung: Die Zwickauer Propheten und die Allstädter Schwärmer besonders Thomas Münzer beriefen sich auf besondere Geistesoffenbarungen, aber sie liessen die Früchte des Geistes

(Gal. 5, 22), die primitias spriritus sancti, vermissen, statt Liebe beseelte sie Hass. — Ihr Lieben, glaubet nicht einem jeglichen Geiste, sondern prüfet die Geister . . . (1. Joh. 4, 1). — Dabei wird jedermann erkennen . . . (Joh. 13, 35).

V. Wie unterscheiden sich die bei uns auftretenden Sekten von denen der Reformationszeit? — Wie verhält sich die Regierung ihnen gegenüber? — Ist das in Luthers Geist? — Was haben wir zu thun? —

Die Unruhen in Münster (1534) werden kurz erzählt und besprochen. In der Schweiz hat man die Wiedertäufer, wenn sie sich nicht überzeugen liessen ersäuft. In Jena sind (1536) 3 Wiedertäufer, nach dem sie den Bekehrungsversuchen Melanchthons entgegengesetzt hatten, sie wollten bei dem bleiben, was Gott sie gelehrt, auf dem Markte enthauptet worden.[1] Wie verträgt sich das mit evangelischen Grundsätzen? — Wie ist ein solches Verhalten psychologisch erklärbar? — Welche Wirkung wird das Auftreten der Schwärmer bei Luther hervorgebracht haben?

6. Luther im Bauernkriege.

„Wehe den Hirten Israels, die sich selbst weiden.“ (Ez. 34, 2.)

Ziel: Wie sich Luther im Bauernkrieg den Fürsten und den Bauern gegenüber verhielt.

I. Aus der Profangeschichte wissen wir bereits, dass die Bauernaufstände schon vor der Reformation begonnen haben und dass sie eine Folge des unerhörten Druckes sind, der auf den Bauern lastete.[2] Die alten Markrechte, die den Gemeinden

---

[1] Hase III, 1, 288. Luther hat die Wiedertäufer nicht getötet haben wollen, falls sie nicht als Aufrührer den Tod verdienen. Noch im Jahre 1528 hat er drucken lassen: „Doch ist es mir nicht recht und ist mir wahrlich leid, dass man solche elende Leute so jämmerlich ermordet, verbrennt und greulich umbringt. . . . Mit der Schrift und Gottes Wort sollte man ihnen wehren und widerstehen; mit Feuer und Schwert wird man wenig ausrichten.“ (Walther II, 113.) Dagegen hat der Kaiser verordnet, dass alle Wiedertäufer vom Leben zu Tode gebracht werden (a. a. O. 111).

[2] Hundeshagen, Kleinere Schriften I, 93 ff. Kolde I, 8 ff., 23 ff., 112 und II, 178 ff. Voigt, Die Vorgeschichte des Bauern-

geraubt worden waren, wurden jetzt zurückgefordert. Daneben verbreiteten sich von Böhmen aus auch kommunistische Ideen in biblischem Gewande. Die 12 Artikel, die von einem evangelischen Prediger (Schappeler) verfasst worden sind,[1] enthielten massvolle Forderungen, waren aber für den weiteren Verlauf selbst nicht massgebend, sondern wurden von der einmal entfesselten revolutionären Bewegung bald überholt. In wie weit Luthers Auftreten, besonders die Kritik, die er an der weltlichen Herrschaft und dem Luxus der höheren Geistlichkeit geübt hat, eine Mitursache der Bauernbewegung ist, wird sich schwer entscheiden lassen, von einer Schuld kann auf keinem Falle die Rede sein[2], denn unsittliche Zustände zu rügen und auf die drohendsten Gefahren aufmerksam zu machen, ist Pflicht der Sehenden, und wer notwendige Reformen in Vorschlag bringt, trägt keine Schuld, wenn das starre Festhalten am unsittlichen Alten zuletzt zum Aufstande führt. Dass Luther von Aufruhr und Empörung nichts wissen will, und dass er das Unsittliche und Verderbliche der gewaltsamen Selbsthilfe sehr richtig erkannt hat, haben wir aus seiner „Treuen Vermahnung“ und aus den Predigten gegen die Wittenberger ersehen. Wir können uns also bereits denken, welche Stellung er den Bauern gegenüber einnehmen wird.

IIa. Lehrstoff: **Ermahnung zum Frieden.**

1. An die Fürsten und Herren: Die Bedrückung durch die Fürsten, Herrn und Pfaffen ist schuld am Aufruhr. —

---

krieges bes. 17, 20, 29, 44, 107. Lamprecht, Deutsche Geschichte V, 1. S. 81, 107, 110—114. Harnack, Fünfter ev.-soz. Kongress S. 156 ff.

[1] Hase III, 1 S. 96.

[2] Dass der Bauernkrieg nicht, wie viele katholische Schriftsteller behaupten, durch Luther veranlasst worden ist, muss selbst das „Licht der historischen Wissenschaft“ Janssen einräumen. Er schreibt: „Die während des 15. und im Anfang des 16. Jahrhunderts stattgefundenen häufigen Aufstände zeigen deutlich, dass die grosse soziale Revolution, welche im Jahre 1525 fast alle Gebiete des Reichs von den Alpen bis an die Ostsee erschütterte, nicht erst durch die Predigten und Schriften der deutschen Religionsneuerer veranlasst wurde. Auch ohne das Auftreten Luthers und seiner Anhänger würde, wie man schon im Jahre 1517 auf dem Mainzer Reichstage besorgte, das „unzufriedene und allenthalben schwierig gewordene Gemüt des gemeinen Mannes“ in Stadt und Land neue Aufstände und Empörungen erregt haben.“ (Walther, Luther im neusten römischen Gericht. H. 1, S. 96 und 97.)

Suchet friedlichen Vergleich, damit nicht ein Funke angehe, der ganz Deutschland entzünde. Obrigkeit soll nicht wehren, was jemand lehren und glauben will, denn sie ist um der Unterthanen willen da. — Es ist unerträglich so zu schinden und zu schatzen.

2. An die Bauern: Wer das Schwert nimmt, soll durchs Schwert umkommen. Dass die Obrigkeit böse ist, entschuldigt den Aufruhr nicht. Wenn jeder sein eigener Richter sein will, entsteht eitel Blutvergiessen. Christenrecht ist Leiden und Dulden, darum dürft ihr den Christennamen nicht zum Schanddeckel eurer Bosheiten machen. Wenn ihr euch nicht weisen lasst, wird Gott einen Buben mit dem andern strafen.

3. An die Obrigkeit und die Bauernschaft: Da ihr beide unrecht habt, so wird Gott, wenn ihr die Sache nicht durch Vergleich beilegt, einen Buben mit dem andern stäupen. — Darum wählt etliche Grafen und Herren und Ratsherren aus den Städten und lasst sie den Streit schlichten. — Dem armen Manne muss Raum gegönnt werden zu leben.

Als Luther auf einer Reise in die aufgeregten Gebiete erfahren hatte, dass die Bauern sich nicht belehren liessen, sondern „je mehr man sie ermahnte und lehre, je störriger, stolzer und toller wurden,“ [1] da liess er die Schrift gegen die mörderischen Rotten ausgehen, in der er die Obrigkeit aufforderte, den Aufstand mit Gewalt niederzuschlagen. [2] Wenn das gelungen ist, sollen die Sieger Milde walten lassen und „Gnade erzeigen, nicht allein den Unschuldigen, sondern auch den Schuldigen.“ [3]

IIb. Vertiefung: 1. Was ist nach Luthers Dafürhalten die eigentliche Ursache des Bauernkrieges?

2. Warum verurteilt Luther das Beginnen der Bauern und fordert die Obrigkeit zu gewaltsamem Vorgehen auf?

1. Die eigentliche Ursache des Bauernkrieges ist nach Luthers Auffassung, die durch die Geschichtswissenschaft bestätigt wird, der unerhörte Druck, der auf den Bauern lastete. Durch eine Reihe empörender Rechtsverletzungen waren die alten Markrechte verloren gegangen und der Einfluss der Grundherren war so gestiegen, dass die Marken zuletzt gleichsam

---

[1] Werke für das christliche Haus VII, 368.
[2] Vergl. dazu Walther a. a. O. S. 111 ff.
[3] Rade II, 731 und 732. Werke VII, 379 f.

ein ursprünglich privates Eigentum des Herrn galten.[1] „Die
ıerlichen Verhältnisse galten nur noch als ein unermessliches
l völlig ungeregeltes Erwerbsfeld adliger Armut; und ein
oismus erwachte unter den Rittern, der sich von dem edlen
ubsinn der germanischen Urzeit nicht der Intensität nach,
hl aber durch seine vollendete Unsittlichkeit unterscheidet.“[2]
er Bauer ist an Ochsen statt, nur dass er keine Hörner
.“ Dieses Wort bezeichnet treffend die Gesinnung, wie sie
Grundherren der damaligen Zeit gegen ihre Bauern hegten.

Aber äusserer Druck allein erklärt die Bauernbewegung
:h nicht. Wenn es der katholischen Kirche gelungen wäre,
e Massen in ungemessener Unwissenheit, in unwürdiger Un-
ndigkeit, in blinder Unterwürfigkeit, so wohl auf dem welt-
ıen, als auf dem geistlichen Gebiete zu erhalten, so wäre
ne Revolution eingetreten,“ man hätte den äussern Druck
stumpfsinniger Ergebung ertragen und sich, wie der Zugstier,
auferlegte Joch als etwas Selbstverständliches gefallen lassen.
aber Unwissenheit und tierischer Stumpfsinn keine sittlichen
) auch keine gottgewollten Zustände sind, so kann auch keine
walt der Welt die Völker für immer auf dieser Stufe er-
ten. Und so drangen denn längst vor dem Auftreten Luthers
ι Böhmen her neue z. T. dem Evangelium entlehnte Ideen
die Kreise des niedern Volkes ein und öffneten ihm die
gen für das Unwürdige seiner Lage und die sittliche Ver-
rflichkeit des Treibens ihrer Herren.[3] Ausserdem gewann
Bauer auch ein Verständnis für das Alter und die Bedeutung
ıes Standes, er fragte: „Als Adam grub und Eva spann, wo
r denn da der Edelmann?“ Um so mehr musste es ihn daher
rüsten, dass dieser älteste und ehrwürdigste Stand so schänd-
ı mit Füssen getreten wurde.

In den so vorbereiteten Boden fiel nun der Same des von
ıem ans Licht gebrachten Evangeliums. Alle Menschen sind
ttes Kinder und unter einander Brüder, es giebt keinen über
ən andern Christen stehenden, mit besonderen Privilegien ver-
ıenen geistlichen Stand, jeder Christ, auch der Grundherr und
Fürst, ist ein dienstbarer Knecht der Brüder. Solche und
nliche Worte, die rasch von Mund zu Mund gingen, schienen
ı Bauern eine vernichtende Kritik der herrschenden Zustände

[1] Lamprecht V, 1 S. 83 und 84.
[2] A. a. O. S. 80.
[3] Vogt Vorgeschichte des Bauernkrieges, 57 ff.

zu enthalten und ihnen das Recht zu geben, eine Besserung ihrer Lage zu fordern. Sie übersahen dabei freilich, dass sittliche Forderungen an sich noch keine Rechtsansprüche begründen können, aber ein solches Vermischen und Verwechseln der Forderungen verschiedener Ideen liegt ja dem nicht durchgebildeten sittlichen Bewusstsein ziemlich nahe. Den Regierenden fehlte das Verständnis und vor allem auch die Macht, die geistige Bewegung der untern Stände in die Bahnen einer gesunden Reformbewegung zu lenken, und so musste die Spannung wachsen, bis der Bruch zur psychologischen Notwendigkeit wurde. Dass, nachdem der Aufstand einmal ausgebrochen war, die entfesselte Wut der Bauern keine Schranken mehr kannte, ist bei dem gänzlichen Mangel an sittlich-religiöser Bildung nur natürlich. Übrigens haben viele, besonders auch geistliche Fürsten und Herren später gezeigt, dass sie in dieser Beziehung nicht höher standen als die Bauern.

Wenn Luther bei dieser Lage der Dinge einen Hauptteil der Schuld am Bauernkriege denen zuschiebt, die den Druck bis zur Unerträglichkeit gesteigert haben, so hat er entschieden recht. „Das Thatsächliche erzeugt die Theorie, nicht umgekehrt der Fanatismus eines Einzelnen die Unzufriedenheit der Masse.“[1]

2. Warum verurteilt nun Luther trotzdem das Vorgehen der Bauern? Die Bauern haben eine bestehende Rechtsordnung zerstört und an ihre Stelle die vollkommene Rechtlosigkeit und den Streit aller gegen alle gesetzt. Der Inhalt der bestehenden Ordnung mochte immerhin den sittlichen Forderungen nicht vollkommen entsprechen, so war doch die Ordnung an und für sich etwas sittlich Wertvolles, und ganz sicher war sie für alle Beteiligten segensreicher als die vollendete Unordnung. Daher hatte ja auch Jesus die Aufruhrgelüste seiner Volksgenossen mit seinem: „Gebt dem Kaiser, was des Kaisers ist!“ abgewiesen, und Paulus fordert im Römerbrief (13): „Jedermann sei unterthan der Obrigkeit, die Gewalt über ihn hat!“ Jede menschliche Ordnung hat, eben weil sie menschliche Ordnung ist, etwas Unvollkommenes an sich und bedarf der Umbildung und Verbesserung; aber diese kann nur erfolgen auf dem Wege der

[1] Voigt, a. a. O. S. 58. — „Die beiden Grundursachen der Revolution sind die Tyrannei der Fürsten und die Willkür der Völker. Die eine ist so revolutionär als die andere.“ (Friedrich v. Raumer, Lebenserinnerungen I, 277.)

organischen Weiterbildung, die das historisch Gewordene und das durch Überlieferung Geheiligte schont und schroffe Übergänge vermeidet. Denn das Ansehen und die Ehrfurcht, die staatlichen Einrichtungen ihren Bestand und ihre gesegnete Wirksamkeit sichern, können nicht im Handumdrehen neu geschaffen oder auf andersartige Gebilde übertragen werden. Die Völker bedürfen Zeit, um mit ihren Staatsformen zu verwachsen. Darum kann gewaltsamer Umsturz des Bestehenden es nie zu bleibenden Staatsformen bringen, sondern er macht nur den sittlich missfälligen Zustand des Streites zu einer bleibenden Erscheinung. Den Streit soll aber ein Christ vermeiden, selbst wenn es nur mit Opfern von seiner Seite geschehen kann. Aufrührer haben daher niemals das Recht bei ihrem Aufruhr sich auf das Christentum zu berufen. Damit soll aber nicht gesagt sein, dass der Christ immer nur leiden und nachgeben müsste, wie das allerdings nach den von Luther angeführten Aussprüchen[1] fast scheinen könnte. Einer solchen Auffassung steht schon das Beispiel Jesu selbst entgegen, der es den Pharisäern gegenüber doch auch nicht beim Leiden und Dulden bewenden liess. Die Aussprüche der Bergpredigt wollen nur sagen, dass jede Spur von Selbstsucht und Rache ausgeschlossen sein muss und dass man um des Friedens willen Opfer nicht scheuen darf.[2] Wo dagegen das Wohlwollen gegen andere es gebietet, da darf und muss der Christ ungerechten Forderungen und Zumutungen entgegentreten. So hat es auch Luther selbst gehalten, wo es die Predigt des Evangeliums und das Wohl seines deutschen Volkes galt, da hat er von Leiden und Dulden nichts wissen wollen; aber eins hat ihn immer von den Aufrührern unterschieden, er hat stets mit geistlichen Waffen gestritten, und so muss es unter Christen immer sein. Auch der Kampf gegen die Missbräuche der Gesellschaftsordnung, unter denen die Bauern seufzten, hätte mit den Waffen des göttlichen Wortes geführt werden müssen, dann wäre er christlich gewesen. Zu augenblicklich sichtbaren, handgreiflichen Erfolgen wird freilich ein solcher Kampf nicht führen, er wird sich vielmehr mit der allmählichen Umbildung der Gesinnung begnügen müssen; aber dafür führt er auch viel sicherer zu dauernden Siegen. Wenn das Gewissen weiterer Gesellschaftskreise in christlichem Geist umgebildet ist, dann können sich Rechtsordnung, die

[1] Jahrb. XXVII, 21.
[2] Vergl. Wendt, Die Lehre Jesu. 2. T. S. 98 und 279.

selbstsüchtige Ausbeutung schwächerer Volksgenossen ermöglichen, nicht länger halten. Zu diesem Kampfe hat Luther selbst mit seiner Schrift den Anfang gemacht

Die Bauern haben sich durch Luthers Auftreten nicht von Gewaltthaten abhalten lassen, und so lag die Gefahr nahe, dass durch ihr wüstes Treiben alle Bande des Rechts und der Ordnung aufgelöst wurden. Da blieb nichts andres über, als Gewalt mit Gewalt zu vertreiben und die Ruhe mit dem Schwerte herzustellen. In diesem Sinn hat Luther die Fürsten beraten, er ist damit seinen in der ersten Schrift ausgesprochenen Grundgedanken in keiner Weise untreu geworden, sondern hat sie nur auf die veränderten Verhältnisse angewendet.

III. In welcher Lage befinden sich die Bauern jetzt und wie haben sie das erreicht? Als man allgemein das Unsittliche des Hörigkeitsverhältnisses erkannte, verschaffte die Regierung auf gesetzlich geordnetem Wege den Bauern die Freiheit. Die Gutsbesitzer erhielten für den Verlust, der ihnen aus der Befreiung der Bauern erwuchs, eine entsprechende Entschädigung vom Staat. Die vom Staate vorgeschossene Summe müssen die Bauern in Gestalt von „Landrenten" allmählich abzahlen. Was so auf dem Wege der Reform erreicht wurde, ist mehr, als was in den Bauernartikeln von 1525 gefordert wurde.

Wie hat die Religion zu den verschiedenen Zeiten sich der wirtschaftlich Schwachen angenommen? Die Propheten eiferten, wie wir bereits wiederholt sahen, gegen die Auswucherung der Armen, besonders der Witwen und Waisen (Amos 5, 10—13; 8, 4—6; Jes. 1, 23; 5, 8—12, 22; 58, 6—8; Jer. 5, 26—29; 22, 13—16). Christus hat aufrichtiges Wohlwollen als das sicherste Erkennungszeichen seiner Jünger bezeichnet, und seine Kirche hat sich immer bald mit mehr bald mit weniger Geschick der Armen angenommen. Die katholische Kirche hat mit ihren Zinsverboten direkt ins Rechtsleben eingegriffen und durch grossartige Veranstaltungen der Nächstenliebe dem Elend zu steuern gesucht. Die evangelische Kirche hat den Anregungen Luthers folgend eine geordnete Armenpflege eingerichtet und ist in unserer Zeit bemüht diese zur Armenerziehung weiterzubilden. Aus christlichem Geiste ist auch die soziale Gesetzgebung erwachsen, mit der 1881 der Anfang gemacht worden ist.

Schwärmerische Sekten der Reformationszeit haben die soziale Ungleichheit mit Gewalt beseitigen wollen, haben aber

dabei den Geist des Christentums verleugnet und in der Leidenschaft des Kampfes ganz verloren. Nachkommen der alten Schwärmer sind unsre Sozialdemokraten und Kommunisten.

IV. E. **Staat und Kirche:** 1. Die Kirche und das politische und wirtschaftliche Leben: Schon die Propheten straften im Namen Gottes die Selbstsucht der Regierenden und wirtschaftlich Stärkeren und verlangten, dass diese treue Hirten sein sollten (Amos 5, 10; Jes. 1, 23; Hes. 34, 2 ff.). Christus sagt: Gebt dem Kaiser . . . (Matth. 22, 21). Die weltlichen Fürsten herrschen . . . (20, 25 – 26). Jesus will kein Erbschlichter sein, warnt aber vor dem Trachten nach Schätzen, das das Herz hart macht (Luk. 12, 15). In der Zeit der Apostel konnte das Christentum auf das Staatsleben keinen direkten Einfluss ausüben, aber es begann die Gesinnung umzubilden. (Philemonbrief).

Anmerkung (Fortsetzung zu Jahrbuch XXVII, 61): Das Christentum soll als Salz und Sauerteig wirken. Kein Aufruhr, denn der Herr Omnes hat keinen Verstand (Bilderstürmer und Bauern). Die Regierenden und wirtschaftlich Starken sucht das Christentum mit der rechten Gesinnung zu erfüllen, dass sie nicht das Ihrige suchen und dadurch dem Aufruhr vorarbeiten, sondern dass sie ihren Unterthanen dienen, wie Christus gedient hat (Grosse 108). Den Unterthanen sagt das Christentum, dass Unvollkommenheiten der Staatsordnung, wie sie bei menschlichen Einrichtungen stets vorhanden sein werden, Rotterei und Aufruhr nicht entschuldigen. Christenpflicht ist: Lieber Unrecht leiden, als Unrecht thun. Missstände müssen durch friedlichen Vergleich beigelegt werden (Bauernkrieg und Aufhebung der Frondienste durch den Staat).

V. Welche Bedeutung hat die Volksvertretung im Reichstag und Landtag für die friedliche Entwicklung unsers Staatslebens? — Inwiefern kann man sagen, dass die bessere Bildung der untern Klassen durch die Volksschule eine Mitursache der Unzufriedenheit ist? — Thomas von Aquino meint:[1] „In Betreff der Sklaven, die (im Idealstaate) das Land bebauen, ist es zuträglich, dass sie stark von Körper sind, schwach von Verstand — — denn so werden sie nützlicher sein für die Bearbeitung des Landes und werden nicht ausarten in Machinationen gegen ihre Herren.“ Wäre es nicht besser, wenn man auch die Bildung der Fabrikarbeiter beschränkte? — In wessen

[1] Chronik der chr. Welt, 1893 S. 320.

Interesse würde eine solche Beschränkung sein? — Was sagt das Christentum dazu? — Wie lehrt uns die Veränderung, die sich in der Lage der Bauern vollzogen hat, über unsere jetzige Gesellschaftsordnung denken? — Dürfen wir sie als eine ewig gültige göttliche Ordnung ansehen? — Was ist von der katholischen Behauptung, die Reformation habe die Revolution in ihrem Schosse getragen, zu halten? — Welche gesetzlichen Mittel stehen dem 4. Stande heute zu Gebote, um für Besserung seiner Lage zu wirken? — Wie würde Luther heute zu den Kapitalisten reden, und wie zu den Arbeitern? — In welchem Falle hätte die Sozialdemokratie recht mit ihrer Behauptung, dass die Kirche nur „der Nachtwächter des Kapitalismus" sei?

7. Der Reichstag zu Speier (1526) und seine Folgen.

Ziel: Wie die Reformation in Sachsen eingeführt wurde.

I. Der Grundgedanke Luthers ist der Satz von der Rechtfertigung aus dem Glauben. Dieser Glaube kann nicht durch die Mittel äusserer Gewalt erzeugt werden, daher ist das Auftreten der Schwärmer verwerflich. Man muss zuerst die Herzen gewinnen, dann folgt das Äusserliche von selbst. Wer das äussere Thun erzwingen will, ohne das Herz umgebildet zu haben, der verführt den schwachen Bruder zur Heuchelei und damit zur Sünde (Jahrbuch XXVII, 6 ff). Auch das weltliche Regiment kann den Glauben nicht erzwingen, denn seine Gesetze erstrecken sich nicht weiter, denn über Leib und Gut, und was äusserlich ist am Menschen (Grosse 104).

In welcher Weise müsste — nach diesen und ähnlichen Äusserungen zu schliessen — die Reformation eingeführt werden, wenn dabei im Geiste Luthers gehandelt werden sollte?

IIa. Lehrstoff (S. 1—10): 1526. Speyer: Jeder soll sich so halten, wie er es vor Gott und Kaiserlicher Majestät hofft zu verantworten.

1527. Visitation: Die göttliche Gnade des neuerschlossenen Gotteswortes wird von vielen mit Undank gelohnt. Sie wollen die Pfarrer nicht erhalten und werden so ohne Unterricht bleiben. Darum soll die Obrigkeit dafür sorgen, dass das Evangelium überall rein gelehrt werde. Andersgläubige sollen das Land verlassen.

1529. Katechismus: Die Not des unwissend aufwachsenden Volkes drängt Luther den Katechismus zu verfassen zur kurzen Einführung in die evangelische Wahrheit.

Traubüchlein: In den äussern Gebräuchen bei der Trauung soll Freiheit herrschen.

1529. Speyer: Die Evangelischen weigern sich, den Beschluss der Mehrheit, durch den der weiteren Ausbreitung des Evangeliums gewehrt werden sollte, mitzuunterschreiben, denn in Sachen, so Gottes Ehre und unserer Seelen Heil und Seligkeit anlangen, muss jeder für sich selbst vor Gott stehen und Rechenschaft geben.[1]

b. Vertiefung:[2] 1. Wie kommt das Reichsregiment zu seinem verschiedenen Verhalten der Reformation gegenüber? 2. Entspricht das Vorgehen der evangelischen Stände den reformatorischen Grundsätzen? 3 Zu welchem Zwecke hat Luther den Katechismus verfasst? 4. Wie denkt Luther über die äussern Kultusformen?

1. Die Reichsregierung und die Reformation: Die moderne Scheidung von Staat und Kirche war für das Mittelalter ganz undenkbar. Es gab nur ein christliches Gemeinwesen, Einen die ganze Menschheit umspannenden geistlichweltlichen Universalverband, dessen geistliches Haupt der Papst, dessen weltliches der Kaiser war. Reich und Kirche bildeten ein Ganzes und waren nur die beiden Seiten einer einheitlichen Welt. Priesterliche und fürstliche Gewalt mussten zu demselben Zwecke zusammenwirken, aber das imperium war, weil es sich mehr auf die weltliche Ordnung erstreckte, dem sacerdotium an Würde unterstellt. Trotz aller Kämpfe des deutschen Kaisertums gegen die Kurie hielt man doch stets daran fest, dass geistliche und weltliche Gewalt zur Erhaltung des sittlichreligiösen Gemeinwesens zusammenstehen müssen, daher galt ein Ketzer stets zugleich auch als Staatsverbrecher.

---

[1] Walther II, 122.

[2] Für die Beantwortung der nachstehenden Fragen sind die neuen Untersuchungen von Sohm (Kirchenrecht 1. B.) und Rieker (Die rechtliche Stellung der evangelischen Kirche Deutschlands in ihrer geschichtlichen Entwickelung bis zur Gegenwart) von grosser Bedeutung. Leider kenne ich die Ansichten der beiden Gelehrten nur aus abgeleiteten Quellen. Über beide liegt mir ein Artikel von Sell in der Zeitschr. f. Theol. und Kirche (IV, 362 ff.) und über Rieker ein ausführliches Referat in der Prot. Kirchenz. (1894 S. 1073) vor.

Auf diesem Standpunkte stand auch die Reichsregierung, und daher glaubte sie sich verpflichtet, die katholische Kirche gegen Ketzereien zu schützen. Wenn nun trotzdem der erste Reichstagsabschied in Speyer eine gewisse Religionsfreiheit zu gewähren schien, so hatte das seinen Grund in politischen Verhältnissen. Franz I. hatte den Frieden von Madrid für ungültig erklärt und stand im Bunde mit dem Papst gegen den Kaiser, da durfte man nicht schroff gegen die Evangelischen vorgehen, man wählte daher eine zweideutige Formel, die zwar das Recht des Kaisers, Religionsstreitigkeiten zu entscheiden, wahrte, aber doch den Evangelischen eine gewisse Freiheit zu gewähren schien. Die Folge davon war, dass die evangelischen Fürsten in dem Bewusstsein, dass sie das vor Gott und also auch vor dem Kaiser verantworten könnten, die Reformation in ihren Ländern einführten. Als aber die Eroberung Roms und der günstige Friede zu Cambrai (1529) dem Kaiser die Macht gaben, seine wahre Meinung zu zeigen, erfolgte der zweite Reichstagsabschied, der zunächst der weiteren Ausbreitung der Reformation Halt gebieten sollte.

2 Die evangelischen Stände konnten, ohne ihre heiligste Überzeugung zu verleugnen, ihre Unterschrift nicht unter einen Reichstagsabschied setzen, dessen erster Artikel lautete: „Diejenigen, so bei obgedachtem kaiserlichen Edikt (von Worms) bisher geblieben sind, sollen und wollen nun hinfort auch bei demselben Edikt bis zu dem künftigen Konzil verharren und ihre Unterthanen dazu halten.[1] Durch eine solche Unterschrift hätten sie den Glaubenszwang der katholischen Stände gebilligt und die weitere Ausbreitung des Evangeliums unmöglich gemacht. Das konnten sie vor ihrem Gewissen nicht verantworten, daher verweigern sie ihre Unterschrift und protestieren gegen die Zumutung, sich dem Majoritätsbeschlusse zu unterwerfen. Damit hatten sie natürlich auch gegen die katholische Kirche als oberste Autorität in Glaubenssachen protestiert und ihr gegenüber das Recht des eigenen in Gottes Wort gebundenen Gewissens geltend gemacht.

Diesem evangelischen Geiste, der es dem Gewissen des Einzelnen überlässt, das rechte Verhältnis zu Gott zu gewinnen, scheint das Verhalten der Fürsten ihren Unterthanen gegenüber nicht zu entsprechen. Bei Einführung der Reformation wird — so scheint es — in gut katholischer Weise Gewalt ange-

[1] Walther II, 122.

wendet, und von Toleranz und Religionsfreiheit ist nicht die Rede. Aber das ist doch blosser Schein. Freilich eine Toleranz und Religionsfreiheit, wie wir. sie haben hat jene Zeit nicht gekannt, aber trotzdem bezeichnet das Verhalten der evangelischen Fürsten einen grossen Fortschritt. Nie ist ein Katholik um seines Glaubens willen von einer evangelischen Obrigkeit mit dem Tode bestraft worden, und die Ausweisung Andersgläubiger ist durchaus nicht so zu betrachten, als hätten die Fürsten dadurch die Unterthanen zum Glauben zwingen wollen. Vielmehr ging diese Massregel aus politischen Erwägungen hervor. Man nahm an, dass, wenn in einem Lande verschiedene Konfessionen neben einander lebten, der Friede und die bürgerliche Eintracht stets gefährdet sein müssten. Deshalb hielten sich die Fürsten für verpflichtet, Glaubenseinheit in ihren Ländern herzustellen. Wir wissen jetzt, dass die Bedenken gegen das Zusammensein verschiedener Konfessionen nur zum Teile berechtigt waren, aber wir müssen uns hüten, von dieser Erkenntnis aus das Thun der Fürsten zu verurteilen.[1]

Auch die Art die Reformation in den einzelnen Landesteilen mit Hilfe einer staatlich angeordneten Visitation einzuführen entspricht unsern Begriffen von Religions- und Gewissensfreiheit durchaus nicht und scheint mit dem Lutherschen Grundsatze, dass das Wort es allein ausrichten müsse in schroffstem Widerspruche zu stehen. An Stelle des Papstes in Rom scheint nun der Landesfürst unumschränkter Herr über den Glauben seiner Unterthanen zu sein; aber so haben die Fürsten ihr Thun durchaus nicht aufgefasst, nicht eine Cäsaropapie, sondern eine Theokratie wollten sie aufrichten, Gottes Wort sollte regieren und die weltliche Gewalt sollte sich ganz in den Dienst der im Evangelium offenbarten Wahrheit stellen.[2] Wenn dabei von Gewaltmitteln Gebrauch gemacht wurde, so muss man im Auge behalten, dass die Regierung es mit ungebildeten rohen Massen zu thun hatte, die von der äussern Freiheit keinen Gebrauch zu machen fähig waren, weil ihnen jede Spur von innerer Freiheit fehlte. Nur wo durch einen gewissen Grad sittlicher und religiöser Bildung die Fähigkeit sich nach Gründen zu entscheiden gewonnen ist, nur da kann die Gewährung der äussern Freiheit von Segen sein. In der Reformationszeit lag besonders bei der ganz verwahrlosten Landbevölkerung dieser

[1] Kolde II, 241.
[2] Brieger in der Zeitschr. f. Theol. u. Kirche 1894 S. 401.

Fall nicht vor, daher verstanden auch die Bauern meist nur „alle Freiheiten meisterlich zu missbrauchen“ (S. 4). Vor allem war das Kirchengut in Gefahr seinem eigentlichen Zwecke ganz entzogen zu werden, statt es zur Anstellung und Unterhaltung tüchtiger Lehrer des Evangeliums zu verwenden, rissen es die weltlichen Fürsten und Herren an sich.[1] Unter diesen Umständen war, wenn der Segen des Wortes Gottes nicht weiten Kreisen des Volkes ganz verloren gehen sollte, das Eingreifen der weltlichen Obrigkeit eine Notwendigkeit. Unmündigen gegenüber muss eben der Staat, um sie vor Schaden zu bewahren, von seinem Obervormundschaftsrechte Gebrauch machen, denn er hat doch unzweifelhaft das grösste Interesse daran, dass seine Unterthanen einen gewissen Grad sittlicher und religiöser Bildung erlangen.[2] Allerdings liegt die Gefahr, zu weit zu gehen, hier sehr nahe, und die Reformationszeit hat sie nicht ganz vermieden. Aus dem Staate, der sich unter das Wort Gottes stellt, wird im Handumdrehen eine staatliche Behörde, die im Besitz der allein richtigen Auffassung dieses Gotteswortes ist,[3] und sich natürlich für verpflichtet hält, ihren Untergebenen, diese Auffassung aufzuzwingen.

4. Zur Abfassung des Katechismus trieb Luther das Mitleid mit dem armen, völlig ungebildeten Volke, dem er in seinen „Hauptstücken“ die wesentlichsten Wahrheiten des Evangeliums in kurzer, leicht fasslicher Form bieten wollte. Der Katechismus sollte denen, die nicht selbst in der Bibel forschen konnten, weil sie entweder keine besassen oder sich in ihr nicht zurecht finden konnten, einigen Ersatz bieten. Offenbar war Luther dabei der frohen Zuversicht, das Evangelium werde, wenn nur dieser Auszug recht tüchtig gelernt würde, seine lebenspendende Kraft mit Notwendigkeit äussern. Zu solchem Glauben war er nach dem Stande der Psychologie seiner Zeit wohlberechtigt; aber die Erfahrung hätte ihn eines Besseren belehren können, denn nach der ersten Predigt gegen

---

[1] Um einen Begriff davon zu bekommen, um was es sich bei den Visitationen handelte, wird das Protokoll einer Visitation zu Auerbach vom Jahre 1533 mitgeteilt (Mitteilungen des Altertumsvereins Plauen).

[2] Hartenstein, Grundbegriffe der ethischen Wissenschaft S. 501 ff.

[3] Die Entwicklung von der Augustana bis zur Concordienformel ist in dieser Beziehung sehr lehrreich.

die Schwärmer hatten die Wittenberger schon längst bewiesen, dass man „die Lehre und Wörtlein nachreden“ und doch dabei sehr unchristlich sein kann.[1] Mit Worten lassen sich eben Gefühle und Gedanken nicht ohne weiteres auf andere übertragen. Bekenntnisse sind nur für den wahr, der ähnliche Erfahrungen gemacht hat wie der, der das Bekenntnis zuerst aussprach. Auch das blosse Verstehen des Wortlautes macht das Bekenntnis noch nicht zum geistigen Eigentum des Lernenden. Luthers Katechismus mag also noch so trefflich die Hauptwahrheiten des Christentums zusammenfassen, ein Lehrbuch, mit Hilfe dessen Kinder in christliches Leben und Fühlen eingeführt werden könnten, ist er nicht. Nur in rechter Verbindung mit der Bibel, die Anschauungen zu erzeugen vermag, kann der Katechismus als Zusammenfassung von Nutzen sein.

4. Die äusseren Zeremonien bei der Trauung zu ordnen, überlässt Luther den Landessitten und dem weltlichen Regiment, denn das sind äussere Rechtsordnungen, denen sich der Christ, wenn sie dem Geiste des Evangeliums nicht zuwider sind, einfach zu fügen hat. Auch Jesus hat sich den Gebräuchen und Ordnungen seines Volkes unterworfen, obgleich er von einer religiösen Verpflichtung zur Beobachtung gewisser äusserer Gebräuche nichts wissen wollte. Wie aber Jesus vorausgesehen hat, dass der neue Geist des Evangeliums sich auch neue Formen der Darstellung im Kultus schaffen wird,[2] so ist auch Luther der Ansicht, dass die neue Wertschätzung, die der Ehestand gegenüber der vermeintlichen Heiligkeit des ehelosen Standes gefunden hat, sich in besondern Zeremonien aussprechen müsse. Er selbst hat ja seine Ehe nach altem Brauch im Hause vor geladenen Zeugen geschlossen und erst später den feierlichen Kirchgang und die Hochzeitsfeier mit geladenen Gästen abgehalten.

Wenn in dem Traubüchlein der Ehestand einmal ein „weltlich Geschäft“ genannt und dann doch von ihm behauptet wird, er solle „hundertmal billiger geistlich geachtet werden, denn der Klösterlinge Stand,“ so entspricht das ganz dem Wesen der Sache, denn die Ehe ist zunächst ein Rechtsverhältnis, bei dem Mann und Frau gewisse gerichtlich gültige Verbindlichkeiten eingehen, aber durch das Christentum wird aus dem gesetzlich geregelten Vertragsverhältnis ein sittlich-religiöses

[1] Jahrb. XXVII, 6.
[2] Matth. 9, 14 ff.

Gemeinschaftsleben, das den Keim und die Grundlage einer beseelten Gesellschaft bildet.

III. Wie behandelt die Obrigkeit heutzutage die Konfessionen? Unser Königshaus ist katholisch, aber es übt auf seine zum grössten Teile evangelischen Unterthanen keinerlei Zwang aus, die evangelische Kirche und Schule geniessen vielmehr von Seiten der hohen Staatsregierung die wohlwollendste Pflege. Daneben erfreut sich aber auch die katholische Kirche, die in Sachsen nur wenige Bekenner zählt, der gleichen Förderung und Unterstützung. Ja selbst die Anhänger der Sekten dürfen, wenn sie auch auf staatliche Unterstützung keinen Anspruch haben, doch ganz ungestört ihres Glaubens leben. Niemand wird bei uns um seines Glaubens willen verfolgt oder aus dem Lande verwiesen. So ist es im ganzen deutschen Reiche und ähnlich auch in andern Kulturstaaten. Freilich der Zwiespalt, den die Fürsten der Reformationszeit fürchteten, ist nicht ausgeblieben, die katholische Kirche hat in Deutschland eine politische Partei gebildet, die ihre Befehle vom römischen Papste entgegenzunehmen pflegt und daher dem protestantischen Kaisertume feindlich gegenüber steht.

Die Schulerziehung ist in Sachsen konfessionell d. h, sie trägt einen einheitlichen evangelisch christlichen Charakter. Für katholische Kinder giebt es entweder besondere Schulen oder, wo wie in unserer Stadt die Zahl zu gering ist, erhalten sie wenigstens besondern Religionsunterricht durch den katholischen Geistlichen. Von der Methode des rein mechanischen Katechismusauswendiglernens ist man in unsern Schulen abgekommen. Man schickt dem Katechismus die biblischen Geschichten voraus, um durch Vorführung religiöser Persönlichkeiten und besonders durch das Lebensbild des Heilands religiöses Leben zu wecken und so auf die Einführung in das Bekenntnis der Gemeinde vorzubereiten.

Bei der Eheschliessung ist jetzt der Rechtsakt von der kirchlichen Einsegnung getrennt.[1]

IV. Der Staat und das religiöse Leben der Unterthanen (Fortsetzung): Obgleich die evangelischen Fürsten den Grundsatz aussprachen, dass in Sachen des Gewissens und der Ehre Gottes jeder für sich selbst vor Gott stehen müsse, führten sie doch die Reformation zwangsweise ein, weil sie sich den

[1] Vergl. Riehl, Religiöse Studien eines Weltkindes S. 252 und 256.

unmündigen Unterthanen gegenüber zu dieser Übung ihres Obervormundschaftsrechtes verpflichtet glaubten.

V. Bei den Visitationen wurde es seit 1533 üblich auf die Lehre der Augustana und der Apologie zu verpflichten (Kolde II, 398). Von welcher Voraussetzung ging man dabei aus? — Ist dieses Verfahren evangelisch?

In Frankreich, Italien, England und Amerika unterhält die Obrigkeit religionslose Schulen und überlässt es den Religionsgemeinschaften für religiöse Erziehung zu sorgen. Ist das pädagogisch richtig gehandelt? — In Österreich müssen die Evangelischen, wenn sie sich eigene Schulen errichten, nach wie vor ihren Beitrag zur Erhaltung der konfessionslosen Staatsschule leisten. Ist das tolerant? — Hat der Staat ein Interesse daran, dass die Schule von dem Zusammenhang mit der evangelischen Kirche losgelöst wird? Wo wird man die Gründung von Simultanschulen nicht umgehen können? — Wer hat das Hauptinteresse am Geiste der Schulerziehung? — Wie weit reicht das Interesse des Staates an der Schulerziehung? — Warum kann die Kirche auf ihre Rechte der Schule gegenüber nicht verzichten? — Woher kommen die Konflikte zwischen staatlichem und kirchlichem Interesse in der Schulfrage? — Welche Ansprüche dürfen Familie, Kirche und Staat an die Schule machen?

8. Der Abendmahlsstreit.[1]

Ziel: Wie es infolge der verschiedenen Auffassung des Abendmahls zur Spaltung zwischen Lutheranern und Reformierten kam.

I. Welche Auffassung vom Abendmahl haben wir früher aus der heiligen Schrift gewonnen?[2] Als Jesus im Begriff war auf immer aus dieser Welt zu scheiden und sein begonnenes Werk den Jüngern zur Weiterführung überlassen musste, da reichte er ihnen gleichsam als sein Testament[3] Brot und Wein mit den Worten: Das ist mein Leib und mein Blut, solches thut zu meinem Gedächtnis. In seinen Jüngern wollte der Meister fortleben, in ihr Fleisch und Blut wollte er immer von

[1] Lamprecht V, 312. Harnack III, 753.
[2] „Religionsunterricht auf der Oberstufe“ I, 145 ff.
[3] Luthers Werke II, 405 ff.

neuem übergehen. Indem die Jünger feiernd des abgeschiedenen Herrn und seiner Liebe, die treu war bis in den Tod, gedachten, sollte sein Geist in ihnen lebendig werden, ihr Inneres nach seinem Bilde erneuern und sie dadurch rein und selig machen. So war im Abendmahl der neue Bund geschlossen, von dem Jeremias einst ahnend geweissagt hatte (31, 31), das Gesetz war durch das Wirken, Leiden und Sterben des Gottessohnes den Jüngern ins Herz geschrieben.

Die katholische Kirche hat den geistigen Vorgang materialisiert. Im Abendmahl, so lehrt Paschasius Radbertus,[1] wird durch einen Willensakt Gottes bei der Konsekration des Priesters Brot und Wein vernichtet, und der Leib des Gottmenschen geschaffen. Dieser Leib wird bei jeder Feier der Messe aufs neue geopfert. Die Wundersucht des Mittelalters hat dieser Lehre trotz des Widerstrebens Gregors VII. zum Siege verholfen. Luthers Erklärung im Kleinen Katechismus: „Es ist der wahre Leib und Blut unsers Herrn Jesu Christi," klingt ganz katholisch, doch hat Luther stets als Hauptsache im Sakrament das betont, dass der Feiernde im Glauben die Liebe Gottes in Christo Jesu ergreift und so im Einswerden mit seinem Heiland der Vergebung seiner Sünden und des Friedens mit Gott gewiss wird.[2]

Nach reformierter Auffassung ist das Abendmahl eine Gedächtnisfeier, Brot und Wein bedeuten Leib und Blut Jesu.

IIa. Lehrstoff: 1. Vor der Begegnung mit Zwingli schrieb Luther im „Sermon von dem Sakrament des Leibes und Blutes Christi wider die Schwärmer" (1526):[3] „Wer den rechten Glauben schöpfet aus den Worten, der glaubet also: Gott gebe, Christus krieche ins Brot oder Kelch, oder worein er will: wenn ich die Worte habe, will ich nicht weiter sehen noch bedenken; was er sagt, das will ich halten. Darum bleiben wir stracks bei den Worten und thun hernach Augen und Sinne zu, weil Jedermann weiss, was da heisset: Das ist mein Leib, und sonderlich, dass er hinzusetzt: Der für euch gegeben wird. Wir wissen ja, was Christi Leib ist, nämlich von Maria geboren, der gelitten hat, gestorben und auferstanden ist."

2. „Dass diese Worte: das ist mein Leib etc.

---

[1] Hase II, 240 und 248 und Harnack III, 280.
[2] Rade III, 128.
[3] Hudeshagen, Beiträge zur Kirchenverfassungsgeschichte S. 45.

noch feststehen." 1526. (Siehe S. 10): Die Reinheit der Lehre steht höher als die Liebe. — Im Kommentar zum Galaterbriefe (1532) heisst es:[1] „Verflucht sei die Liebe in den Abgrund der Hölle, die erhalten wird mit Schaden und Nachteil der Lehre, der billig Alles zumal weichen soll, es sei Liebe, Apostel, Engel vom Himmel und Alles, was sein mag."

Als man Luther zum Beweis, dass die Kopula zuweilen im Sinne von „bedeuten" genommen werden müsse, auf die Stelle 1. Mos. 41, 26 aufmerksam gemacht hatte, schrieb er im „Bekenntnis vom Abendmahl" (1528):[2] „Die sieben Ochsen bedeuten nicht sieben Jahre, sondern sie sind wesentlich und wahrhaftig die sieben Jahre: denn es sind nicht natürliche Ochsen, die da Gras fressen auf der Weide sondern hier ist's ein neu Wort, und sind sieben Ochsen des Hungers und der Fülle."

3. Das Marburger Gespräch 1529: Um eine politische Einigung aller Evangelischen möglich zu machen und so der guten Sache den nötigen Schutz zu geben, veranstaltete Philipp von Hessen ein Gespräch zu Marburg, an dem sich neben verschiedenen andern Theologen besonders Luther, Melanchthon und Zwingli beteiligten.[3] Der Streit (vergl. S. 11) bewegte sich hauptsächlich um die Folgerung, welche die Schweizer aus Jesu Rede Joh. 6 zogen. Luther gab zu, dass bei Johannes von einem geistlichen Essen die Rede sei, und dass dieses Essen den Gläubigen das Heil bringe. Allein er bestand darauf, dass Jesus hierzu im Abendmahl noch das leibliche Geniessen gethan habe, dass Jesus das Fleisch als unnütz bezeichnet habe, wollte er für das Abendmahl nicht gelten lassen, denn hier sei sein Fleisch in sein Wort gefasst und dieses mache auch nütze, was an sich unnütz sei. Auf die stete Erinnerung, wozu man den leiblichen Genuss nötig habe, erwiderte Luther, er würde auch Holzäpfel und Mist essen, wenn der Herr es ihm hiesse, denn er wüsste, dass es ihm dann heilsam wäre. Als Zwingli unter Hinweis auf Joh. 6 sagte: „Das Ort, Herr Doktor, bricht euch den Hals," wurde Luther heftig und rief: „Rühmt Euch nicht zu sehr. Die Hälse brechen nicht also. Ihr seid in Hessen und nicht in der Schweiz." Zwingli verteidigte sich: „Es ist bei uns Landesart, also zu reden, wenn wir sagen

[1] A. a. O. 435.
[2] A. a. O. 483.
[3] Köstlin II, 133, Rade III, 146, Christoffel 312.

wollen, jemand habe eine verlorene Sache, also auch die Rede Christi Joh. 6 Eure Lehre niederlegt."

Als am Schluss der Unterredung, Sonntag den 3. Oktober, der Kanzler beide Teile aufforderte Mittel zur Einigung zu suchen, erwiderte Luther, er wisse kein anderes Mittel, als dass die Gegner dem Worte Gottes die Ehre gäben und mit ihm und den Seinen glaubten. Die Schweizer protestierten dagegen, sie könnten nicht weichen, ihre Lehre sei vielmehr in Gottes Wort begründet, und sie hätten Luther seinen Irrtum nachgewiesen.

Luther dankte für die artige Haltung bei dem Gespräch, schloss aber mit der Erklärung: so wolle er sie denn fahren lassen und dem gerechten Gericht Gottes befehlen, der's wohl finden werde, wer recht habe.

Auf Zwinglis und seiner Freunde Wunsch stellte Luther 15 Artikel (Marburger Artikel) auf über die Punkte, in denen man einig war. Im 15. Artikel hiess es: „Wir halten alle vom Abendmahl unsers lieben Herrn Jesu Christi, dass . . . die geistliche Niessung desselbigen Leibes und Blutes einem jeglichen Christen vornehmlich von nöten, desgleichen der Brauch des Sakraments, wie das Wort, von Gott dem Allmächtigen gegeben und geordnet sei, damit die schwachen Gewissen zum Glauben und zur Liebe zu bewegen durch den heiligen Geist. Und wie wohl wir uns, ob der wahre Leib und Blut Christi leiblich im Brot und Wein, dieserzeit nicht verglichen haben, so soll doch ein Teil gegen den andern christliche Liebe erzeigen, sofern jedes Gewissen immer leiden kann, und beide Teile Gott den Allmächtigen fleissig bitten, dass er uns durch seinen Geist in dem rechten Verstand bestärken wolle. Amen."

Als Philipp von Hessen die beiden Parteien ermahnte, sich gegenseitig als Brüder anzusehen, und als die Schweizer die Wittenberger baten, sie wollten Brüder sein und sich gegenseitig zum Abendmahl zulassen, verweigerte Luther die Bruderhand und wollte den Schweizern nur Feindesliebe gewähren. Zwingli dagegen erklärte: „Es sind keine Leute auf Erden, mit denen ich lieber wollte eins sein, denn mit den Wittenbergern." Luther dagegen wiederholte: „Ihr habt einen andern Geist," und aus dem Umstande, dass die Schweizer von ihm, dessen Lehre sie für falsch hielten, die Bruderhand annehmen wollten, schloss er, dass sie selbst nicht viel auf ihre Lehre hielten.

b) Vertiefung: 1. Hat Luther im Abendmahlstreite den von ihm selbst aufgestellten evangelischen Begriff vom Glauben festgehalten?

2. Warum hält Luther so hartnäckig an der buchstäblichen Auffassung der Einsetzungsworte fest?

3. Warum sind die Schweizer trotz der Lehrunterschiede zu brüderlichem Zusammengehen geneigt?

4. Was berechtigt Luther, jedes brüderliche Zusammengehen mit den Schweizern abzuweisen?

1. Abendmahlsstreit und Glaubensbegriff:[1] „Ich lebe; doch nun nicht ich, sondern Christus lebt in mir." In diesen Worten (Gal. 2, 20) hat Paulus das Wesen des Glaubens, der ihn beseelte, in klassischer Weise beschrieben. Die weitere Ausführung des Gedankens und seine Klarstellung gegenüber drohenden Missverständnissen bietet Römer 6. Dort wird ausgeführt, dass an Jesum glauben und sündigen ganz unvereinbar ist, weil der Glaube nichts anderes ist als das neue Leben in und mit Christo (V. 4), das Gekreuzigtwerden des alten Menschen (V. 6 u. 11), das Ablegen der Knechtschaft der Sünde und das Eintreten in den Dienst der Gerechtigkeit (V. 16 ff.). Diesen evangelischen Begriff des Glaubens, bei dem die sittliche Bethätigung nur die notwendige Frucht des innern Lebens ist, hatte die katholische Kirche fast vollkommen verloren, daher glaubt sie neben dem Glauben die Werke als etwas zur Seligkeit Notwendiges besonders fordern zu müssen.[2] Luthers Haupt-

[1] Hundeshagen S. 44 ff.

[2] Wie unfähig katholische Schriftsteller sind, den Glaubensbegriff eines Paulus und Luther zu fassen, das zeigte mir vor kurzem eine katholische Flugschrift aus dem Verlag der „Germania", auf die ich durch eine von Erfurt aus an meine Schüler geschickte Empfehlung aufmerksam gemacht wurde. In diesem Schriftchen (No. 6 der Sammlung) sucht ein Herr Dr. Friedlieb nachzuweisen, dass „Luther in seiner Schrift Von der Freiheit eines Christenmenschen alle Gebote Gottes umzustossen und gerade in ihrem Kerne, in ihrer für das Gewissen verpflichtenden Kraft zu vernichten und aus der Welt zu schaffen sucht." — „Diese Entbindung und Befreiung des Gewissens von allen sittlichen Zügeln ist — so versichert uns Herr Dr. Friedlieb — der eigentliche Inhalt dieser ganzen Lutherschrift." Da meine Schüler Luthers Schrift selbst gelesen haben, so konnte ich ihnen das Werk des Herrn Fr. getrost in die Hand geben,

verdienst ist es, dass er in seiner Schrift von der Freiheit, in der Einleitung zum Römerbrief, in der Erklärung zum zweiten Artikel (im Kleinen und besonders im Grossen Katechismus) und noch an vielen Stellen seiner Schriften und Predigten diese biblische Auffassung vom Glauben ans Licht gezogen hat. „Der Glaube ist ein göttlich Werk in uns. das uns wandelt und neu gebiert aus Gott, Joh. 1, 13, und tötet den alten Adam, machet uns ganz andere Menschen von Herz, Mut, Sinn und allen Kräften, und bringet den heiligen Geist mit sich.“[1] Das ist Luthers gut evangelische Auffassung vom Wesen des religiösen Glaubens, der vor Gott rechtfertigt. Von diesem Glauben ist offenbar beim Abendmahlsstreite nicht die Rede. Denn dass jemand die Worte Jesu so oder so deutet, das hat doch für die Gestaltung seines innern Menschen, für Herz, Mut und Sinn keine weitere Bedeutung, es ist ein reiner Verstandesakt. Von einem solchen Glauben kann daher auch unmöglich des Menschen Heil und Seligkeit abhängen, denn sonst würde Gott das Wohl seiner Kinder an die richtige Lösung eines philologischen Problems gebunden haben. Ein solcher Gedanke ist aber mit Gottes Heiligkeit und Liebe ganz unvereinbar. Mit Recht hat daher Luther stets betont, dass auch für ihn beim Abendmahl der Glaube, das geistliche Geniessen des Herrn, die Hauptsache sei. Er hat auch zugestanden, dass er nicht wisse, was das leibliche Geniessen nützen solle; aber trotzdem hat er die Auffassung der Einsetzungsworte hingestellt als etwas, von dem das Heil der Seele abhängt. „Ein Teil muss des Teufels und Gottes Feind sein, und da ist kein Mittel.“[2] Das ist entschieden eine Verwirrung und ein Herabsinken von der reformatorischen Höhe.[3] Luther hatte im Jahre 1524 geschrieben: „So ist

damit sie an diesem ausserordentlich anschaulichen Beispiele lernen, wie man durch Reden- und Schweigenlassen der Quellen Geschichtsfälschung betreibt.

[1] Grosse 147.

[2] Hundeshagen S. 45.

[3] Mit Recht sagt daher Hundeshagen (S. 44 und 45): „Der Sakramentsstreit hat eine weit umfassendere Bedeutung für die Entwickelung des Protestantismus, als sich in der äusseren Sonderung der Konfessionen darlegt. Er bildet den Anfang zu einer in weiten Kreisen zunehmenden Verkennung seiner ganzen Aufgabe, zu einer Verfälschung seiner wichtigsten Prinzipien. . . . Luthers Glaubensbegriff ist von da an ein anderer als bisher. Ein subjektives Eingehen auf den Glaubensinhalt, eine inwendige

n mein treuer Rat: Bringt jemand etwas auf, so fahet an d sprecht: „Lieber, macht dasselbe auch einen Christen oder :ht?" Wo nicht, so lasst es ja nicht das Hauptstück sein, ch mit ganzem Ernst darauf fallen."[1] Hätte Luther diesen .t im Abendmahlsstreit beachtet, so wäre es ihm nicht möglich wesen, die Auffassung des Wörtchens „ist" zum Kriterium s Christseins zu machen.

2. Luthers Hartnäckigkeit[2] hat ihren Hauptgrund d ihre teilweise Berechtigung in seinen Glaubenserfahrungen d seinem religiösen Entwicklungsgange. Er ist nie wie ringli mit der kühlen Objektivität des Forschers an das hriftwort herangetreten, sondern immer mit der Glut einer Kampfe für die heiligsten Güter ringenden Seele. In seinen rossen Ängsten und Nöten hat er oft und manchmal grossen ost aus solchem Glauben im Sakrament empfangen," und diese fahrung hat ihm seinen Glauben bestätigt.[3] Dabei waren aubenserfahrung und Deutung derselben so innig verschmolzen ss sie für Luthers Bewusstsein untrennbar schienen. An der eutung der Herrenworte, die er der Hauptsache nach unwusst aus dem Katholizismus herüber genommen hatte, schien n der Segen des Abendmahls zu hängen, und diesen Segen llte er sich nicht rauben lassen. Die Schweizer, so meinte .ther, sträubten sich, den klaren Worten Jesu volles Veruen zu schenken und so verkümmerten sie sich selbst und dern den Segen des heiligen Mahles. Dabei verkennt Luther llständig, dass es sich bei der vorliegenden Streitfrage gar :ht um ein Vertrauen auf Jesum und sein Wort sondern um s Fürwahrhalten gewisser menschlicher Auslengen dieses Wortes handelt. Nicht dem göttlichen Heiland rsagen die Schweizer das Vertrauen sondern nur seinen menschhen Auslegern. Weil Luther diesen Unterschied verkennt, rd er so schroff.

3. Die Versöhnlichkeit der Schweizer mag zum Teil

similation desselben als Bedingung für die Vollbringung des aubensaktes wird von Luther in diesem Streit verworfen. eit entfernt das Dynamische, die freie Hingebung, die kräftige hebung des Gemüts zu dem Geglaubten fortan als ein wesenthes Merkmal des Glaubens festzuhalten, findet er im Gegenl das Wesen des Glaubens geradezu darin, dass er wider Vernft und Gefühl geht."

[1] Rade II, 694.
[2] Harnack III, 747.
[3] Rade III, 115 und 132.

auch auf politische Beweggründe zurückzuführen sein, im letzten Grunde beruht sie doch auf einer andersartigen Auffassung des Christentums. Die Sakramente hatten für die Schweizer nicht dieselbe Bedeutung wie für Luther. Während dieser im Abendmahl ein sichtbares Unterpfand der sündenvergebenden Gnade fand, das man vertrauensvoll hinnehmen muss, sahen jene nur ein Symbol der im Andenken an Jesum sich vollziehenden Seelengemeinschaft mit diesem ihrem Heiland, daher war für sie die Auffassung des Wörtchens „ist" von ganz untergeordneter Bedeutung gegenüber dem eigentlichen Glaubensakte, in dessen Wertschätzung sie ja mit Luther übereinstimmten. Es ist also sicher nicht Mangel an Überzeugungstreue, wie Luther meinte, wenn Zwingli zum Nachgeben und friedlichem Zusammengehen bereit ist.

Der Hauptunterschied zwischen Luther und den Schweizern kam freilich im Marburger Gespräch gar nicht offen zu Tage, er mag aber doch wohl bei Luther in Form der Ahnung und des unbestimmten Misstrauens eine Rolle gespielt haben. Das Hauptziel bei der Unterordnung war für Zwingli, die Hindernisse zu beseitigen, die einer politischen Einigung aller Evangelischen im Wege standen. Durch eine Vereinigung aller dem Hause Habsburg feindlichen Mächte wollte er dem Evangelium Schutz und Freiheit schaffen. Für solche Pläne wäre aber Luthers Zustimmung sicher nicht zu haben gewesen.

4. Die scheinbare Hartherzigkeit, mit der Luther jede brüderliche Gemeinschaft mit den ihm doch so nahe stehenden Schweizern abweist, findet ihre Erklärung in den Erfahrungen, die er seit dem Wittenberger Bildersturme hatte machen müssen. Im Vertrauen auf die im eigenen Innern erfahrene Macht der evangelischen Wahrheit hatte Luther mit den äussern Auktoritäten des Papstes, der Konzilien und selbst des Schriftbuchstabens[1] gebrochen und für sein in Gottes Wort gebundenes Gewissen Freiheit von äusserm Zwang gefordert, und nun musste er erfahren, dass andere aus seinem Vorgehen ganz andere Schlüsse zogen, als er selbst zu ziehen geneigt war. Die Auktorität des das Gewissen bindenden Gotteswortes war doch streng genommen nur für wirklich gebildete, feinführende Gewissen vorhanden, der leidenschaftliche Schwärmer, der Mann der sozialen Revolution erfuhr nichts von dem stillen und für empfängliche Seelen so gewaltigen Zauber neutestamentlichen Geistes, ihm war die Stimme

[1] Rade II, 535 ff.

der Leidenschaft Gottes Befehl und in den Vorspiegelungen einer erhitzten Phantasie erkannte er Offenbarungen von oben. Um dieser wilden Geister, die mit ihm doch den Ausgangspunkt gemeinsam hatten, Herr zu werden, sah sich Luther — ohne sich der Veränderung des eigenen Standpunktes bewusst zu werden — nach einer festen äussern Auktorität und nach einem unparteiischen Richter in Glaubenssachen um. Er fand ihn im Bibelbuchstaben. Das Schriftwort wurde ihm identisch mit dem Gotteswort, und so war scheinbar der unfehlbare Gerichtshof gefunden, der über evangelische Wahrheit und teuflischen Trug ein sicheres Urteil abgiebt. Dazu kam noch, dass sich für Luther erst im völligen Verzichten auf eigene Vernunft und Kraft das gläubig demütige Hinnehmen der göttlichen Gnade zu vollenden schien. Nun erschien aber die wörtliche Auffassung der Einsetzungsworte dem in katholischen Anschauungen Aufgewachsenen als das Selbstverständliche und allein Mögliche, darum liess sich ihm das Verhalten der Schweizer nur als Auflehnung gegen die Auktorität Jesu und hochmütiges Pochen auf die eigene Vernunft erklären. Damit war die Verwandtschaft mit den Schwärmern, die schon so viel Unheil gestiftet hatten, gegeben, und mit Schwärmern konnte Luther keine brüderliche Gemeinschaft pflegen. „Wer den Glauben antastet," hatte er einst an Kapito geschrieben[1], „der tastet den Stern meines Auges an."

III. Wir stellen nun neben das Verhalten Luthers im Streit mit Zwingli das des Paulus gegenüber den Judenchristen: Dem grossen Heidenapostel ist es nicht in den Sinn gekommen um kleiner Lehrdifferenzen willen seinen Mitchristen die Bruderhand zu verweigern, er ist vielmehr bemüht durch persönliche Verhandlungen und durch rücksichtsvolle Schonung der fremden Überzeugung den Streit beizulegen. Dabei kommt es ihm durchaus nicht in den Sinn, den Gegner zur Unterwerfung unter seine Lehrauffassung zu zwingen, sondern er verlangt nur gleiches Recht für sich und seine Gemeinden. Auch bei den späteren scharfen Auseinandersetzungen mit Petrus in Antiochien handelt es sich durchaus nicht um Verurteilung einer fremden Glaubensansicht sondern nur um Wahrung des Rechtes evangelischer Freiheit. Von einem Richten und Aburteilen über den Glauben eines Mitchristen ist Paulus weit entfernt. „Wer bist du, so schreibt

---

[1] Rade II, 377.

er (Röm. 14, 4), dass du einen fremden Knecht richtest? Er steht oder fällt seinem Herrn."

Im Streit um die Freiheit seiner Galater lässt sich allerdings auch Paulus zu dem harten Worte hinreissen (Gal. 1, 8): „So auch wir oder ein Engel vom Himmel euch würde Evangelium predigen, anders, denn das wir euch gepredigt haben, der sei verflucht." Aber das ist nicht ein Ausdruck der Grundstimmung des Paulus sondern nur ein Erzeugnis des Affektes, in den ihn die seinen Galatern drohende Gefahr versetzt hat. Der eigentliche Charakter des Paulus zeigt sich bei der Behandlung der Wirren in Korinth. Hier beweist er durch sein Verhalten und seine Ratschläge deutlich, dass es ihm nicht um Übereinstimmung im Buchstaben der Lehre und im äussern Gebrauch zu thun ist sondern um Einigkeit im Geiste der Gemeinschaft mit Jesu Christo und der Liebe zu den Brüdern. Denn die Erkenntnis der göttlichen Geheimnisse ist, wie das herrliche 13. Kapitel darlegt, nur Stückwerk, nur Schauen durch einen Spiegel in einem dunkeln Wort. Ohne die Macht einer den ganzen innern Menschen erneuernden Liebe ist alles verstandesmässige Wissen um göttliche Geheimnisse nichts. Wie sollten wir also um gewisser Vorstellungen willen, von deren kindermässiger Unvollkommenheit wir selbst überzeugt sind, uns streiten und trennen?

Das Verhalten des Paulus den Parteien in Korinth gegenüber giebt uns für ähnliche Lagen die rechte Weisung. Lehrunterschiede hat es schon in der ersten Christenheit gegeben und wird es immer geben, denn die Art und der Grad religiösen Erkennens wird stets verschieden sein, so lange die auffassenden Menschen verschieden sind; daher werden wir uns wohl hüten müssen um verschiedener Lehrmeinungen willen das Band zu zerreissen, das die gemeinsame Liebe zum Heiland geknüpft hat und immer fester zu knüpfen bestimmt ist. Auch in der Auffassung des Abendmahls darf die Lehrdifferenz nicht trennen, was die Liebe eint. Es ist durchaus nicht notwendig, dass jemand seine Überzeugung aufgiebt, aber er muss fähig sein, den Bruder mit einer andern Auffassung als Bruder neben sich zu dulden.

IV. Fünftes Hauptstück.

(Über das aus der Bibel abgeleitete Material siehe meinen „Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule" S. 173 ff.)

Anmerkung: Die katholische Kirche lehrt seit Paschasius

Radbertus transsubstantiatio und legt der äussern Handlung an sich einen Wert bei (Luther vor Kajetan): Si quis dixerit solam fidem esse sufficientem praeparationem.... anathema sit (Harnack III., 598.) Luther: incorporatio (in, mit und unter). Augustana: De coena domini dicent, quod corpus et sanguis Christi vere adsint et distribuantur vescentibus. Zwingli: significatio. Bei Luther und Zwingli ist die geistige Gegenwart Jesu im Abendmahl und das geistliche Geniessen Hauptsache.

Zum 3. Artikel B 2 (Fortsetzung): Lehrstreitigkeiten sind kein Grund die Eingkeit im Geist aufzugeben (Eph. 4, 3—6).

V. Römer 14 wird ganz gelesen und auf den Abendmahlsstreit angewendet. Welche Wahrheit liegt in den Worten Geibels (V, 78 und IV, 170):

„Wohl mit jedem Bekenntnis verträgt ein frommes Gemüt sich,
Aber das fromme Gemüt hängt vom Bekenntnis nicht ab.“

„Stets aufs neue versucht ihr den Strom im Becher zu fassen:
Was im Gemüt nur lebt, prägt ihr zu starrem Begriff;
Religion wird Theologie und Glaube Bekenntnis;
Aber die Formel erzeugt täglich erneuerten Zwist.“

Wie erklärt sich nach folgenden Äusserungen Zwingli's sein Verhalten im Abendmahlstreit? — „Jeder sucht nach der ihm verliehenen Gabe die Schrift auszulegen zum Nutzen der Kirche, darum werden von ihren Auslegern so verschiedene Erklärungen und so verschiedener Sinn vorgebracht. Sie sind auch ihres Irrtums wegen nicht so sehr anzuklagen, selbst wenn sie das Ziel ganz verfehlen, wofern sie nur auf das losgehen und einzig auf das sehen, was in allen Büchern und Schriften die Hauptsache ist, nämlich auf die Ehre Gottes und das Heil des Nächsten, denn die heilige Schrift ist ein unermessliches und unüberschiffbares Meer, ein Feld, das noch von niemand nach Würdigkeit ermessen ist, und auf welchem alle Geister aller Jahrhunderte geübt werden“ (Lang, Religiöse Charaktere S. 114).

9. Luther in Haus und Familie.

Ziel: Wir wollen den Geist kennen lernen, der in Luthers Hause herrschte.

I. Wir wissen aus unsrer Lutherbiographie dass der Reformator im Jahre 1525, nachdem er vielen Predigern zur Ehe

geraten hätte, selbst den entscheidenden Schritt that und mit einer Nonne unter Beobachtungen der damals üblichen Förmlichkeiten (S. 8) einen Ehebund schloss. Bekannt ist auch der Brief, den Luther von der Feste Koburg an sein Hänschen schrieb.

Über die Heiligkeit der Ehe haben wir bereits mehrfach gesprochen. Wir wissen, das Jesus schon das sündige Begehren als Ehebruch betrachtet und bekämpft wissen will (Matth. 5, 27—32), dass er die Ehescheidung stets als Ehebruch oder als Folge eines solchen ansieht, und dass ihm daher die alttestamentlichen Vorschriften über Ehescheidung (5. Mos. 24, 1 ff.) nicht Aufhebung einer sittlichen Pflicht sondern Folge der thatsächlich vorkommenden schuldvollen Auflösung der Ehe sind.[1] Jesus kennt auch eine Ehelosigkeit um des Himmelreichs willen; aber sie ist ihm nicht sittliche Pflicht sondern nur eine Thatsache (Matth. 19, 12), fassbar für den, der so ganz in einer grossen Idee aufgeht, dass das Verlangen nach ehelicher Gemeinschaft in ihm nicht mächtig werden kann.[2] Paulus scheint in der Ehelosigkeit bereits eine höhere Stufe sittlicher Vollkommenheit gesehen zu haben (1. Kor. 7, 1; 7; 32 u. 34—35), die katholische Kirche ist ihm auf diesem Wege gefolgt und hat aus dem ehelichen Stande eine niedrige Stufe der Sittlichkeit gemacht.[3] Dabei wird das sittliche Urteil, was nur der Gesinnung gilt, auf eine Institution übertragen, die an sich gar nicht Gegenstand sittlicher Beurteilung ist.

IIa Lehrstoff: 1. Luther als Gatte und Vater (S. 12): Die rechte Ehe eine Gottesgabe über allem Cölibat. — Die Bitte um Gottes Segen zu rechter Führung des Hausvateramtes. — Eine Nichte, die in seinem Haus Aufnahme gefunden hatte, gab Luther dem um sie werbenden Veit Dietrich nicht, weil ihm das Mädchen noch nicht genug erzogen war, um selbst schon einer Hausfrau Amt zu führen.[4] Er erklärte, wenn sie nicht gut thun wolle, werde er sie lieber einem schwarzen Hüttenknecht geben und nicht einen frommen gelehrten Mann mit ihr betrügen.

---

[1] Wendt, Lehre Jesu II, 283.
[2] Wendt a. a. O. 388.
[3] In den katholischen Flugschriften zur Wehr und Lehr No. 1 S. 54 heisst es: „Es ist also richtig, dass die katholische Kirche im ehelosen Stande, wofern derselbe auf religiöse Motive hin gewählt wird, eine Vollkommenheit erblickt, deren der Ehestand entbehrt.
[4] Rade III, 563.

2. Luther in Freud und Leid: Als sich die Nichte später verheiratete richtete Luther die Hochzeit aus, er sorgte für einen guten Wein, „weil man den Gästen einen guten Trunk geben soll, damit sie fröhlich werden.“ Ein Schulmeister mit Musikern musste beim Hochzeitsmahle aufblasen, denn Fröhlichkeit schien Luther wohlverträglich mit einem rechten Christenstand. „Der Glaube,“ sagte er, „und die Liebe lässt sich nicht austanzen noch aussitzen, so du züchtig und mässig darinnen bist.“

Am Sterbebett seines 14jährigen Töchterleins Lehnchen sprach Luther: „Ich habe sie sehr lieb, aber lieber Gott, da es dein Wille ist, dass du sie dahinnehmen willst, so will ich sie gern bei dir wissen.“ — „Magdalehnchen, mein Töchterlein, nicht wahr du bist gern hier bei deinem Vater und ziehst auch gern zu jenem Vater?“ — „Ja herzer Vater, wie Gott will,“ war des Kindes Antwort. Der Vater: „Du liebes Töchterlein, — der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach.“ — Dazu den Brief an Justus Jonas (S. 13).

3. Luthers Lebensabend: (Briefe von der letzten Reise S. 14).

IIb. Vertiefung: 1. Wie denkt Luther über den Ehestand und seine Pflichten? 2. Wie zeigt er sich in Freud und Leid? 3. Welcher Geist spricht aus den letzten Briefen?

1. Im Ehestande sieht Luther eine Gnade Gottes, denn durch das Familienleben wird der Mensch in einen ethischen Organismus hineingestellt, der ihn im Gegensatz zu seinen ursprünglich natürlichen Neigungen zum Fühlen mit andern und Sorgen für andere erzieht. Eine rechte Frau soll sich nach Luther gegen ihren Mann so verhalten, dass er fröhlich wird, wenn er auf dem Heimwege des Hauses Spitze sieht, und der Mann wird mit seinem Weibe so leben, dass sie ihn nicht gern sieht wegziehen und fröhlich wird, so er heimkommt. Daher will auch Luther, dass der Schliessung des Ehebundes die Erziehung zu einer gewissen sittlichen Reife vorausgehe, denn sonst könnte das, was zum Segen bestimmt ist zur Hölle werden. Luther selbst ist in dieser Beziehung so gewissenhaft, dass er seine Nichte lieber nicht verheiraten, als durch ihre Fehler einen braven Mann unglücklich machen will.

Von seinen Hausvaterpflichten denkt Luther sehr hoch und ernst. Gott selbst hat ihm und seinem Weibe das heilige

Amt der sittlich-religiösen Erziehung der Kinder und des Gesindes übertragen, darum bittet er auch Gott für sich, um Kraft und Weisheit und für die zu Erziehenden um ein williges Herz.

2. Das Gesunde in Luthers Frömmigkeit zeigt sich besonders in seiner Stellung zu Freud und Leid. Er lässt am frohen Tage der Freude ihr Recht und ist weit entfernt, von einem Frommen zu fordern, dass er mit „sauertöpfischer“ Miene an allem, was das Erdenleben Schönes bietet vorübergehe. Fröhlich zu sein bei Tanz und Spiel ist für Luther keine Sünde, wenn es züchtig und mässig geschieht. Wie er aber die Freude dankbar hinnimmt als ein Geschenk aus Gottes Vaterhand, so erkennt er auch in Heimsuchungen dieselbe ewige Liebe, der er, auch wenn das Vater- und Mutterherz aufs schwerste getroffen ist, zu danken sich verpflichtet fühlt.

3. Die letzten Briefe lassen uns einen Blick thun in das innige Verhältnis der beiden Eheleute. Mit ihren Sorgen begleitet die Gattin den Gatten auf seiner winterlichen Fahrt, und dieser sucht ihr dagegen in humorvoller Schilderung und halb ernsten, halb scherzhaften Mahnungen die trüben Ahnungen zu vertreiben und ihr Gotvertrauen zu festigen. Und nach dem Tode Luthers wird der Brief Katharinas an ihre Schwägerin zu einem tiefergreifenden Zeugnis der Liebe und Verehrung, mit der die Witwe an dem Heimgegangenen gehangen hat und noch hängt.

10. Luther und die Doppelehe Philipps von Hessen.

Ziel: Wie Luther auf Grund der Schrift über Vielweiberei denkt.

I. Im alten Testament finden wir die Vielweiberei als unbeanstandeten Brauch. Die Erzväter und die Könige haben mehrere Frauen gehabt und trotzdem als fromme Leute gegolten. Jesus hat die Vielweiberei, die zu seiner Zeit unter den Juden sicher noch vorkam, nicht ausdrücklich verurteilt, aber aus seinen Äusserungen über Ehescheidung und Ehebruch (Matth. 19, 5 ff. Mark. 10, 5—12) geht hervor, dass er sich das Verhältnis zwischen den Eheleuten als ein so inniges gedacht hat, wie es nur zwischen zwei Personen bestehen kann. Die apostolische Kirche hat wenigstens vom Bischof gefordert, dass er eines Weibes Mann sei (1. Timotheus 3, 2).

Für Luther selbst hat sicher der Gedanke an Vielehe ganz fern gelegen. Sein eheliches Leben ist viel zu sehr Seelengemeinschaft, als dass an eine solche Erniedrigung der Frau zu denken wäre. Was wird ihm nun Veranlassung geboten haben, sich über Vielweiberei zu äussern?

IIa Lehrstoff (Rade III, 332): Landgraf Philipp von Hessen war, 19 Jahre alt, ohne eigene Neigung mit einer Tochter Georgs von Sachsen vermählt worden. Wie die meisten Fürsten seiner Zeit hing er seinen unzüchtigen Leidenschaften nach, machte sich aber dabei im Unterschiede von seinen Standesgenossen so schwere Gewissensbedenken, dass er nicht zum Abendmahl zu gehen wagte. Er kam daher auf den Gedanken, sich ein zweites Ehegemahl antrauen zu lassen. Als er aber deshalb an Luther schrieb, warnte dieser ernstlich: „Heiden und Türken mögen thun, was sie wollen, Christen sollen nicht mehr als ein Eheweib haben.“ Nun hatte aber Melanchthon in einem Gutachten über den Ehehandel Heinrichs VIII geäussert, eher als Scheidung könne man dem König eine 2. Gemahlin zu nehmen gestatten. Das sei auch sonst vorgekommen.[1] Das machte auf den Landgrafen grossen Eindruck, er liess weitere Beispiele aus Bibel und Geschichte sammeln und überredete sich so, dass unmöglich etwas unchristlich sein könne, was Gott an den Patriarchen, die auch im neuen Testament als Vorbilder gepriesen würden, nicht gestraft habe. Er wandte sich daher zum zweiten Male an die Wittenberger, und diesmal gelang es der klugen Verhandlung Bucers, ein auch von Luther unterschriebenes Gutachten Melanchthons auszuwirken, durch welches eine geheime Doppelehe für zulässig erklärt wurde. Am 4. März 1540 liess sich Philipp mit Margarete von der Saale im Beisein Melanchthons und Bucers trauen. Als er aber später in einem öffentlichen Ausschreiben seine Handlungsweise zu verteidigen gedachte, bestand Luther darauf, dass er nur einen Beichtrat gegeben habe, den der Landgraf nicht verraten dürfe. In der Meinung, dass mit der Offenbarung seines Beichtrates dieser selbst dahinfalle, konnte Luther sogar zu einer „guten starken Lüge“ raten.[2]

b. Vertiefung: 1. Wie ist das Verhalten des Landgrafen vom Standpunkte seiner Zeit und

[1] Kolde II, 485.
[2] Kolde II, 494.

des Christentums zu beurteilen? 2. Woher stammt Luthers unentschiedene Haltung?

1. Wenn der Landgraf, wie andere seines Standes bloss im Konkubinat gelebt hätte, so hätten seine Zeitgenossen darin nichts besonders Anstössiges gefunden, denn über gemeinen Ehebruch war damals bei Geistlichen und Laien das Urteil durchgängig ein sehr leichtsinniges. Dagegen war die Doppelehe nach der neuen Halsgerichtsordnung mit dem Tode zu bestrafen.[1] Wenn der Landgraf also nach einer kirchlichen Einsegnung einer zweiten Ehe strebt und die Doppelehe biblisch zu rechtfertigen sucht, so ist das nur so zu verstehen, dass er über sein sündhaftes Treiben Gewissensbisse fühlt, ohne doch die Kraft zu besitzen diesem Leben durch Selbstbeherrschung ein Ende zu machen.

Es bestätigt sich hier das Wort Jesu (Matth. 6, 23): „Wenn aber dein Auge ein Schalk ist, so wird dein ganzer Leib finster sein." Die Leidenschaft hat das sittliche Urteil des Landgrafen, so getrübt, dass er durch ein abgedrungenes Urteil der Reformatoren sein Gewissen beschwichtigen zu können meint. Nach der Auffassung der Bergpredigt beginnt mit dem Begehren nach einer zweiten Frau der Ehebruch, denn das Verhältnis gegenseitigen Vertrauens und ungeteilter Hingabe ist damit innerlich unmöglich gemacht. Die Vielehe ist nur möglich, solange die Frau als ein untergeordnetes Wesen angesehen wird, dem der Mann nicht die gleichen Rechte einzuräumen braucht, die er für sich fordert. Ob das bürgerliche und kirchliche Recht die Vielehe gestattet, das ist für das sittliche Urteil, das nach der Idee der Billigkeit für Mann und Frau die gleichen ehelichen Rechte und Pflichten fordert, belanglos. Eine Rechtsordnung, die die Doppelehe bestraft und das Konkubinat gestattet, entspricht nicht dem Geist des Christentums.

2. Luthers unentschiedene Haltung, nach welcher er auf der einen Seite betont: „Gott hat die Ehe also eingesetzt, dass es allein zweier Personen Gesellschaft sein sollte und nicht mehr," auf der andern Seite dann doch ausnahmsweise eine Doppelehe gestattet,[2] ist schwerlich aus der Furcht vor etwaigem Abfall des Landgrafen[3] zu erklären, denn

[1] Hase III, 1 S. 314.
[2] Rade III, 334.
[3] Hase III, 1 S. 313 und 14.

Furcht lag dem Reformator fern.[1] Vielmehr war für ihn und Melanchthon die Stellung zur Schrift entscheidend, Beide sahen in Abraham einen „rechten, ja vollkommenen Christen, der aufs aller evangelischste im Geiste gelebt hat,“[2] wenn nun dieser selbe Erzvater in Doppelehe gelebt hat, ohne dass die heilige Schrift das ausdrücklich missbilligt, so kann eine Doppelehe nicht unter allen Umständen gegen Gottes Wort und Willen sein. Der Streit zwischen äusserer und innerer Auktorität ist eben für die Reformatoren noch nicht völlig entschieden, das veranlasst Luthers schwankendes Urteil. Er fühlt als ein aus christlichem Geiste neugeborener Mensch das Unsittliche der Doppelehe und kann sich doch von der Auktorität des Alten Testaments nicht losmachen. Eine Unsittlichkeit zieht aber immer die andere nach sich, und so wird der Landgraf gezwungen vor der Welt zu lügen und die Ehre seiner 2. Frau zu schänden, und auch Luther kommt dazu unter Umständen eine kräftige Lüge für zulässig zu erklären. Das alles sind die Früchte ungezügelter Sinnlichkeit.

III. Wie stimmt Luthers eigenes Familienleben zu seinem Verhalten im Ehehandel Landgraf Philipps?[3] Eine eheliche Gemeinschaft, wie wir sie in Luthers Hause beobachten konnten, ist nur bei Einehe möglich. Solche Ehen und Familien sind dann gleichsam die Bausteine aus denen sich lebendige Gemeinden und zuletzt das Reich Gottes auf Erden auferbaut. Denn vor allem in der Familie kann der Christ sich die Eigenschaften der Selbstverleugnung, Hingebung und Aufopferung aneignen, die für den Bürger des Himmelreichs unerlässlich sind. Mit seinem Verlangen nach einer zweiten Ehe setzte dagegen Philipp die Befriedigung seiner zügellosen sinnlichen Begierde über seine Pflichten gegen Gemahlin, Familie und Unterthanen, der Schaden, den er durch sein Verhalten der Reformation zufügte, kam für ihn gar nicht in Betracht; daher kann auch Luther mit diesem Schritt durchaus nicht einverstanden sein und nur der Schriftbuchstabe und das falsch verstandene Vorbild des Moses, der auch um der Herzenshärtigkeit willen Ehescheidung

[1] Kolde II, 487.
[2] Rade a. a. O. 335.
[3] Vergleiche dazu Beyschlags treffliches Schriftchen über „Luthers Hausstand in seiner reformatorischen Bedeutung“ (Kleinsche G. A. Hefte No. 86).

zulässt, haben ihm die Unterschrift unter das verhängnisvolle Gutachten abgerungen.

Heute ist man darüber einig, dass Luthers Familienleben vorbildlich und bahnbrechend gewesen ist für das deutsche Volk, sein Gutachten im Ehehandel des Landgrafen gilt allgemein als zwar begreiflich aber nicht entschuldbar. Luthers Verheiratung war eine reformatorische That, durch die er der falschen Schätzung des ehelosen Standes ein Ende gemacht und uns statt eheloser Priester evangelische Pfarrhäuser gegeben hat. Dem evangelischen Ideal eines deutsch-christlichen Hausstandes hat Luthers Familienleben die wesentlichsten Züge verliehen.

IV. B 3. **Die Bausteine der christlichen Kirche**: Einsetzung der Ehe im Schöpfungsbericht (1. Mos. 2, 18 u. 24) Bestätigung durch Jesus Christus (Matth. 19, 1—12). — Das rechte Familienleben (Eph 5, 22. — 6, 9).

Anmerkung: Missachtung der Ehe im Katholizismus — Cölibat (1. Kor 7, 1—16). — Luther und Zwingli bringen das Familienleben zu Ehren. — Der Geist in Luthers Hause. — Lied: O selig Haus, wo man dich aufgenommen, du wahrer Seelenfreund, Herr Jesu Christ . . . (Spitta). Geibel (III, 220): „Das ist die rechte Ehe, Wo zweie sind gemeint, Durch alles Glück und Wehe Zu pilgern treu vereint: Der eine Stab des andern Und liebe Last zugleich, Gemeinsam Rast und Wandern, Und Ziel das Himmelreich.“

V. In welchen Fällen wird auch in der evangelischen Kirche ein Verzicht auf das Familienleben stattfinden? — Wie wird sich die evangelische Ehelosigkeit von der katholischen unterscheiden müssen? — Luthers Predigt über die Hochzeit zu Kana (W. W. V, 205) kann den Schülern zur Privatlektüre empfohlen werden.

ıdagogische Begründung der Stoffauswahl und Behandlung.

„Es hat nie einen Deutschen gegeben, der sein Volk so intuitiv verstanden hätte und wiederum von der Nation so ganz erfasst, ich möchte sagen, eingesogen worden wäre, wie dieser Augustinermönch zu Wittenberg. Sinn und Geist der Deutschen waren in seiner Hand wie die Leier in der Hand des Künstlers. Hat er ihnen doch auch mehr gegeben als jemals in christlicher Zeit ein Mann seinem Volke gegeben hat: Sprache, Volkslehrbuch, Bibel, Kirchenlied Alles, was die Gegner ihm zu erwidern oder an die Seite zu stellen hatten, nahm sich matt, kraft- und farblos aus neben seiner hinreissenden Beredsamkeit; sie stammelten, er redete. Nur er hat wie der deutschen Sprache, so dem deutschen Geiste das unvergängliche Siegel seines Geistes aufgedrückt, so dass selbst diejenigen unter uns, die ihn von Grund der Seele verabscheuen, als den gewaltigen Irrlehrer und Verführer der Nation, nicht anders können: sie müssen reden mit seinen Worten, denken mit seinen Gedanken.“ (J. von Döllinger, Über die Wiedervereinigung der christlichen Kirchen S. 53 u. 54).

uther und die Reformation in pädagogisch zweckentəender Weise zu behandeln ist eine sehr dankbare aber ehr schwierige Aufgabe, zu deren Lösung, soweit meine ıis reicht, von seite der Religionslehrer so gut wie nichts hen ist. Rade hat uns seine vortreffliche recht volksıe Lutherbiographie mit verständnisvoller Hereinziehung wichtigen Schriften geliefert, die Buchhandlung von ;schke und Sohn hat, unterstützt von den besten Gelehrten, eutschen Volke „Luthers Werke für das christliche Haus“ nkt, aber dass deutsche Religionslehrer an Gymnasien, hulen und Seminarien von diesen Gaben und Vorarbeiten uch den rechten Gebrauch gemacht hätten, davon hat och nichts gehört, Leitfäden und Lehrpläne zeigen vielnur all zu deutlich, dass man ruhig in den „altbewährten ›n“ weiter fährt. Da und dort mag vielleicht der Eine ndre im Stillen von den neuen Mitteln zur Belebung und taltung des Unterrichts Gebrauch machen, im allgemeinen ; beim Alten. Und doch wäre gerade für uns Religions- ein lebendiger, anregender und fördernder Meinungsəch über Methodik unsers Faches so wünschenswert und ıdig, denn kein Fach ist — das zeigen die preussischen äne — in der zweckmässigen Gestaltung des Lehrgangs ›s Lehrverfahrens so zurückgeblieben wie der Religions-

unterricht an höheren Schulen.[1] Wenn ich daher in meinen Präparationen über Luther und in den nachstehenden Auseinandersetzungen meinen pädagogischen Standpunkt in dieser Frage darzulegen und zu begründen suche, so bitte ich dringend, das nicht so auffassen zu wollen, als sei ich der Meinung, ich könnte etwas Abgeschlossenes, Mustergültiges liefern. Was mich treibt hervorzutreten, ist das Gefühl der Verantwortlichkeit. Wir Religionslehrer an höheren Schulen sind, das ist keine Frage, in erster Linie mit verantwortlich für die entsetzliche religiöse und kirchliche Gleichgiltigkeit und Unbildung unserer führenden Gesellschaftsklassen, daher ist meiner Überzeugung nach jeder, der ein Mittel zur Bekämpfung dieses Zustandes gefunden zu haben glaubt, verpflichtet andern davon Kenntnis zu geben. Das ist nicht nur um der andern sondern auch um seiner selbst willen nötig, denn erst im Feuer der Kritik kann ein Reformvorschlag von den Schlacken individueller Voreingenommenheiten, die ihm sein erster Erzeuger mit auf den Weg gab, gereinigt werden. Ich habe allerdings bisher von einer solchen freundlichen Mitarbeit meiner Spezialkollegen noch nichts zu spüren bekommen, das kann mir aber die Hoffnung für später nicht rauben; denn der Gedanke, dass die Geschichte der Kirche, recht gebraucht, das beste Mittel zur Weckung der Teilnahme für die Kirche ist, wird sich doch auf die Dauer nicht ignorieren lassen.[2] Vielleicht gelingt es dem Luther, wie ich mir ihn vorgeführt denke, das Eis der Zurückhaltung bei den Herrn Fachgenossen zu brechen.

Dass Luther behandelt werden muss, ist selbstverständlich und bedarf daher keines Beweises. Wer so bestimmt und Richtung gebend auf das Geistesleben der Nation eingewirkt hat, kann im Geschichtsunterrichte nicht ignoriert werden. Nur die pädagogische Missgeburt einer konfessionslosen (d. h. charakterlosen) Schule kann Luther ungewürdigt beiseite legen. Auch der Zweck einer solchen Behandlung kann nicht zweifelhaft sein. Nicht die Kenntnisse über Luthers Leben und aus Luthers Schriften haben an sich Wert, sondern sie sind nur das Mittel,

---

[1] Dieses Zeugnis stellt ihm auch Th. Ziegler in der neusten Geschichte der Pädagogik aus.

[2] Vergl. dazu Hundeshagen: „Wie können wir die Geschichte der Kirche im allgemeinen und unserer protestantischen Kirche insbesondere zur Hebung des christlichen Sinnes und Lebens praktisch benutzen?" (Ausgewählte kleinere Schriften und Abhandlungen II, 3 ff.)

durch das der Schüler sich in den Geist des Reformators und durch diesen und mit ihm in das lautere Evangelium von Jesu Christo einlebt. Ein Führer zum Heiland, der der Kern und Stein seines Lebens war, soll uns Luther werden. Ich glaube kaum, dass die Vertreter der „bewährten alten Methode“ gegen diesen Gedanken etwas einzuwenden haben. Unsere Wege scheiden sich erst, wo es sich um das Wie? der Behandlung und um das Was? des darzubietenden Lehrstoffes handelt.

Wie wird Luther im preussischen Gymnasium behandelt? Darüber giebt uns Gymnasialdirektor Leimbach in seinem „nach den neuen preussischen Lehrplänen vom 6. Jan. 1892 umgearbeiteten Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht in den höheren Lehranstalten Aufschluss. Der Lehrplan ist natürlich nach der „bewährten Methode der konzentrischen Kreise“ angelegt und sorgt daher in trefflicher Weise dafür, dass die Schüler sich in keinen Gegenstand recht einleben können, wohl aber oft genug daran vorbeigeführt werden, um ihn langweilig zu finden. Eine Fülle von unverstandenen und nicht recht gewürdigten Vorstellungen und häufige Wiederkehr derselben Stoffe sind bekanntlich die bestbewährtesten Erzeuger der Langenweile.[1] Während aber das Leben Jesu von diesem Kreislaufe 4 und wenn man die Vorschule hinzurechnet 5 mal betroffen wird, muss sich Luther mit einem zweimaligen Gestreiftwerden begnügen, denn die Kirchengeschichte ist nun einmal das erklärte Stiefkind der preussischen Lehrpläne. Zum ersten Male tritt Luther in den Gesichtskreis des Schülers in Obertertia, dort ist die Aufgabe für das Winterhalbjahr: „Das Leben Luthers, genauer bis 1525, von da an in zusammenfassendem Überblick. Das Wichtigste aus dem Leben Zwinglis, Melanchthons, Calvins. Aug. Hermann Franke. Fliedner. Wichern. Der Gustav-Adolf-Verein. Die evangelische Mission im 19. Jahrhundert.“ Das ist sicher bei 2 Stunden wöchentlich für ein halbes Jahr genug Stoff. Von einer in die Tiefe gehenden Behandlung kann natürlich nicht die Rede sein, das zeigen auch die betreffenden Partien des Leimbachschen Leitfadens

[1] Volkmann II, § 88: Die Langeweile entspringt aus zwei geradezu entgegengesetzten Gründen: aus zu grosser Langsamkeit und Monotonie, wie aus zu grosser Schnelligkeit und Buntheit der dargebotenen Vorstellungen. . . . Je mehr es uns gelingt, uns in den Inhalt der einzelnen Vorstellungen zu vertiefen und an ihm uns zu befriedigen, um so weniger werden wir der Zeitform bewusst.

(188—207), die einfach bei den Äusserlichkeiten stehen bleiben und z. B. bei der Leipziger Disputation Zeit, Art, Person der Kämpfenden ausführlich beschreiben die Disputation selbst aber mit 2 Zeilen abmachen. Das 2. Mal tritt Luther in Unterprima auf. Der Lehrplan schreibt vor: „Kirchengeschichte. In die Geschichte der Reformation wird eine Erklärung der Augsburger Konfession (Art. 1—16, 18 und 20) eingefügt. (Drei Quartale).“ Die ganze Kirchengeschichte in 3 Vierteljahren bei 2 Stunden, dabei kann entschieden nicht viel herauskommen. Sehen wir einmal zu, was der Schüler aus Leimbachs Leitfaden über die klassischen Zeugnisse des reformatorischen Geistes, die grossen Schriften aus dem Jahre 1520 erfährt. Der Obertertianer liest in seinem Leitfaden (S. 194): „Luther schrieb in jenem Jahre drei grosse Schriften; die erste: „An den christlichen Adel deutscher Nation: Von des christlichen Standes Besserung,“ ist eine Reformationsschrift ersten Ranges (das Urteil muss der Schüler auf Treue und Glauben hinnehmen!), in der die wichtigsten Missstände der Kirche und des Staatswesens aufgedeckt und eine Reihe von Vorschlägen zur Besserung der Kirche, des Mönchswesens, des Armenwesens und des Unterrichts vorgetragen wurden (Welche Missstände es waren und welche Vorschläge Luther machte erfährt der Schüler nicht!). Luther erwartete die Hilfe nicht mehr vom Papst und der Geistlichkeit, sondern von dem Laienstande im allgemeinen, für den er dieselben priesterlichen Rechte aus der heiligen Schrift nachwies, welche der Klerus für sich ausschliesslich beansprucht hatte. Das war Luthers „Kriegstrompete“ . . . Er sandte einen Brief an den Papst Leo, dem er seine dritte Schrift „Von der Freiheit eines Christenmenschen“ beilegte, in welcher er mit ganz besonders mildem, ruhigem Geiste die tiefsten Gedanken seines Glaubenslebens ausgesprochen hatte.“

Der Unterprimaner erfährt über diese Schriften noch weniger, ihm werden bloss die Titel und die unvermeidliche „Kriegstrompete“ ins Gedächtnis zurückgerufen, er hat sich also mit dem, was dem Obertertianer geboten wurde zu begnügen. Wie soll ein junger Mensch, der in so oberflächlicher Weise an der grössten Zeit seiner Kirche vorbeigeführt wird, Interesse für Kirchengeschichte und Verständnis für das Wesen des Protestantismus bekommen?

„Du vergisst,“ wird man mir einwerfen, „den ergänzenden Vortrag des Lehrers! Alles, was man an Leitfaden etwa ver-

missen könnte, wird durch das lebendige, lebenwirkende Wort, dessen Bedeutung für den Geschichtsunterricht schon Herbart zu rühmen wusste, in ausreichender Weise geboten. Was bliebe denn sonst für den Lehrer übrig, wenn der Leitfaden alles bieten wollte?" — Nun, was das anlangt, so glaube ich in meinen Präparationen gezeigt zu haben, dass für den Lehrer genug zu thun bleibt, selbst wenn die Quellen dem Schüler in grösstmöglichster Vollständigkeit vorliegen. Ich möchte mir aber noch eine Gegenfrage erlauben: Warum bietet man denn den Quark zufälliger Äusserlichkeiten, für die eine besondere Vertiefung gar nicht nötig ist, gedruckt dar, während man die grossen Gedanken des Reformators, die eine neue Zeit heraufführten und daher bleibenden Wert besitzen, dem flüchtig vorüberrauschenden Vortrage überlässt? Wir geben doch unsern Schülern ihren Lessing, Göthe, Schiller u. a. in die Hand und speisen sie nicht mit Leitfadenweisheit und Lehrervorträgen ab, warum sollen wir den zukünftigen führenden Kreisen unsers Volkes und unsrer Kirchengemeinden die direkte Bekanntschaft mit dem grössten religiösen Klassiker unsers Volks vorenthalten? *Der Eindruck eines Klassikers kann nie durch einen Lehrervortrag ersetzt werden*, dagegen kann die äussere Geschichte sehr wohl dem ergänzenden Vortrage überlassen werden. Wenn man statt der 2 Bändchen Leitfadenweisheit, die Leimbach den Schülern in die Hände giebt, eine ebenso starke (Band I hat 240, Band II 164 Seiten) Sammlung klassischer Quellen zur Kirchengeschichte herstellen wollte, so könnte man dem Schüler etwas bieten, was bleibenden Wert fürs Leben hat. Die Geschichtstabelle für zusammenfassende Repetitionen und die systematische Darstellung der Glaubens- und Sittenlehre könnte sich dann der Schüler unter Anleitung des Lehrers sehr wohl selbst herstellen und hätte dabei ausserdem noch den grossen Vorteil, dass er bei der Arbeit und durch dieselbe sich den Stoff aneignete.

In einem Punkte sind die Verfasser der preussischen Lehrpläne ihrem Grundsatze scheinbar untreu geworden, indem sie wirklich eine Quelle bieten, nämlich die Augustana. In Unterprima soll die Augustana erklärt, und wo möglich die ganze Glaubens- und Sittenlehre in das Schema der 20 Artikel gezwängt werden. Es fragt sich nun: Ist die Augustana wirklich ein klassisches Zeugnis evangelisch-protestantischen Geistes?

Der Verfasser der Augustana ist Melanchthon, der ängstliche, zu Ausgleichsverhandlungen stets geneigte gelehrte Theolog.

Seine Person und die Verhältnisse, unter denen er an die Ausarbeitung der Konfession ging, haben dem ganzen Werke sein Gepräge gegeben. Vor allem galt es den scharfen Gegensatz zwischen evangelischem und römisch-katholischem Christentum möglich zu mildern und zu verdecken. Darum nimmt die altkatholische Dogmatik, in der man sich mit den Gegnern eins glaubte, den ersten Platz in dem Bekenntnis ein und der eigentliche Hauptgrundsatz des Protestantismus von dem im Glauben gewonnenen neuen Leben und der christlichen Freiheit kommt gar nicht zu der seiner Bedeutung angemessenen Geltung. Eine solche durch diplomatische Rücksichten bestimmte Vorlage für Kompromissverhandlungen kann aber unmöglich als klassisches Zeugnis für den Geist einer neuen schöpferischen Periode gelten.

Dazu kommt noch, dass die Augustana ganz im Gewande und der Rüstung der Theologie ihrer Zeit einhergeht. Man hat das zwar in Abrede zu stellen gesucht, aber entschieden ohne irgend welches Recht. Man lese nur einmal den 1. Artikel in der lateinischen Version, so wird man über den Charakter der Schrift kaum in Zweifel sein können: Ecclesiae magno consensu apud nos docent, decretum Nicaenae synodi de unitate essentiae divinae et de tribus personis verum et sine dubitatione credendum esse. Videlicet, quod sit una essentia divina, quae et appellatur et est Deus aeternus etc. et tamen tres sint personae ejusdem essentiae etc. Um diesen Artikel wirklich zu verstehen, muss man die auf platonischer Philosophie ruhenden kosmologischen Spekulationen der alten Kirchenväter kennen und mit der Terminologie der spätgriechischen Philosophie gründlich vertraut sein. Denn die alte Dogmatik ist eben der Versuch den Wahrheitsgehalt des Evangelium in den Denkformen griechischer Weltweisheit zur Darstellung zu bringen und so den Gebildeten der damaligen Zeit annehmbar zu machen. Nun zeigt aber das Zeitalter der Reformation im Bezug auf das philosophische Denken durchaus keinen Fortschritt, kann also auch auf diesem Gebiete nicht als eine klassische Periode bezeichnet werden, folglich können auch die Schriftsteller dieser Zeit, wenn sie in philosophischer Rüstung einhergehen, nicht als klassische Zeugen einer neuen Zeit angesehen werden.[1]

---

[1] In der Zeitschrift f. pr. Theologie (1894 S. 9) sagt Bornemann: „Die Schwierigkeiten des Dogmas von der Person Jesu liegen darin, dass wir heute mit ganz andern Mitteln des Denkens operieren. Die Person Jesu aus der Zweinaturenlehre erklären zu wollen ist eine Zumutung an unser heutiges Denken, welche

Luther hat in guten Stunden den Unterschied zwischen seiner reformatorischen That, durch die das Christentum als Lebensmacht wieder in sein Recht eingesetzt wurde, und den Aufstellungen der Theologen wohl gefühlt. Er sagt: „Also haben die Sophisten Christum gemalet, wie er Mensch und Gott sei, zählen seine Beine und Arme, mischen seine beiden Naturen wunderlich in einander, welches dann nur eine sophistische Erkenntnis des Herrn Christi ist. Denn Christus ist nicht daraus Christus genannt, dass er zwei Naturen hat. Was geht mich dasselbige an? Sondern er trägt diesen herrlichen und tröstlichen Namen von dem Ampt und Werk, so er auf sich genommen hat; dasselbige giebt ihm den Namen. Dass er von Natur Mensch und Gott ist, das hat er für sich; aber dass er sein Amt dahingewendet und seine Liebe ausgeschüttet, und mein Heiland und Erlöser wird, das geschieht mir zu Trost und zu Gut.“[1] Will man den grossen Unterschied zwischen klassischer Darstellung reformatorischen Geistes und unvollkommener theologisch wissenschaftlicher Formulierung recht handgreiflich erkennen, so darf man nur Luthers Schrift „Von der Freiheit eines Christenmenschen“ mit den Artikeln 18 und 20, der Augustana vergleichen.[2] Es ist daher sicher richtig, wenn der gründlichste Kenner der Dogmengeschichte, Ad. Harnack, (III., 583) sagt: „Die Augustana hat das Prinzip des evangelischen Christentums

---

diesem so fremd erscheinen muss, wie wenn man ihm etwa auflegen wollte, sich Naturvorgänge nach Art der Alten aus der verschiedenen Mischung der von diesen angenommenen Grundstoffe, Erde, Luft, Wasser und Feuer zu erklären oder die Diagnose von körperlichen Krankheiten auf die antike Unterscheidung der Substanzen des Blutes, des Schleimes und der Galle zu gründen.

[1] Erlanger Ausg. XXXV, 207 f zitiert bei Harnack III, 564.

[2] Für die treffliche, anschauliche Art Luthers Glaube, Freiheit und Werke zu beschreiben führt Riggenbach (Armenwesen der Reformation S. 11) folgende Stelle als Beweis an: „Ohne den Glauben ist der Mensch ein Knecht seines Gutes, so hat er nicht das Gut, sondern das Gut hat ihn; denn er darf es nicht gebrauchen auch nicht andern damit dienen, ist er aber durch den Glauben seines Gutes Herr geworden, so darf er des Gutes gebrauchen. Wenn er nun einen sieht, der keinen Rock hat, so spricht er zum Gelde: Heraus Junker Gülden, sieh dem musst du dienen; sieht er einen krank liegen ohne Labung, so spricht er: Herfür Junker Annaberg und Joachimsthaler, ihr müsst fort, hin und helft ihm.“

zwar nicht verleugnet, aber damit begonnen, den neuen Wein in die alten Schläuche zu giessen."[1]

Eine klassische Darstellung des die Reformationszeit durchdringenden und gestaltenden Geistes ist also die Augustana sicher nicht.[2] Vielleicht ist es den Verfassern der Lehrpläne auch gar nicht um eine solche zu thun gewesen; denn wie wäre es sonst zu erklären, dass man den Hauptvertreter dieses Geistes bei Seite liegen lässt und eine untergeordnetere Persönlichkeit als typischen Vertreter der ganzen Geistesrichtung an seine Stelle setzt? Was der Augustana zu ihrer Stellung im Lehrplane verholfen hat, ist ihre Auffassung als Lehrgesetz. Seit dem Jahre 1532 war es üblich geworden, von denen, welche von den Wittenberger Theologen ein Zeugnis über ihre Befähigung zum geistlichen Amte begehrten, eine Verpflichtung auf die Lehre der Augustana und Apologie zu fordern. Dasselbe bestimmten übrigens, um die Eintracht zu wahren, die von Melanchthon in demselben Jahre revidierten Fakultätsstatuten für diejenigen, welche einen theologischen Grad erwerben wollten."[3] Auf diese Weise hatte die Augustana eine über ihre ursprüngliche Bestimmung weit hinausgehende Bedeutung erhalten, sie war aus einem lebendigen menschlichen Zeugnis des Glaubens ein papierener Papst geworden, und als vornehmliche Aufgabe der geistlichen und weltlichen Behörden galt es nun, über die strikte Beobachtung dieser Gesetze des religiösen Denkens zu wachen. Diese Entwicklung war gegenüber der zügellosen Schwärmerei, wie sie in Begleitung der Reformation auftrat, eine geschichtliche Notwendigkeit, aber als Weiterbildung reformatorischer Prinzipien kann man sie nicht ansehen.[4] Es ist daher wohl berechtigt, wenn man von dem Zögling einer höhern Schule die Kenntnis einer Urkunde verlangt, die für die Entwicklung seiner Kirche von der grössten z. T. verhängnisvollsten Bedeutung

---

[1] Ähnlich Kolde II, 345.

[2] Mit Recht sagt Lamprecht (V, 236): „Auch später und erst recht in der Zeit der Bildung seiner Lebensanschauung war Luther weit davon entfernt, das Wesen des neuen Glaubens vornehmlich in abgeklärten Lehrmeinungen zu suchen . . . er suchte den Gewinn seiner Kämpfe mit Gott nicht in irgend welchem dogmatischen Abschluss, sondern in den weiten Friedensräumen einer allgemeinen religiös-sittlichen Haltung des Lebens."

[3] Kolde II, 398.

[4] Harnack III, 740.

gewesen ist.[1] Aber vor allem ist es doch notwendig, dass ein zukünftiges Glied der evangelischen Kirche den Geist der Reformation kennen lernt, wie er war, bevor ihn Melanchthon in die Formen der philosophisch-theologischen Wissenschaft seiner Zeit einzuschnüren versuchte.

Also muss Luther selbst als der unerreichte Klassiker der Reformationsperiode den Schülern vorgeführt werden. Aber in Luther waren „wie zwei Geister, vorbildlich für zwei Epochen des Protestantismus: einerseits der reformatorische Geist, der kühn sich losriss von der herrschenden Kirche und im innerlichsten Glauben die Rettung fand vor den Werken wie vor den Dogmen des Papsttums, der im Gefühl gottergebener Freiheit sprach: „Durch den Glauben kannst du selig werden auch ohne die Sakramente, du musst es nur bei dir beschliessen;“ und der dogmatische Geist, über dessen Streitsucht Melanchthon im Gefühl schwächlicher Knechtschaft seufzte, der über ein subtiles Dogma Zwinglis Bruderhand von sich stiess und den grossen Riss durch die evangelische Kirche machte.“[2] Welcher Luther ist nun vor allem den Schülern nahe zu bringen, der Reformator der Jahre 1517—1521 oder der Erneuerer der alten Dogmatik, der im Streite mit Zwingli zur Rechtfertigung seiner Abendmahlslehre die Lehre von der communicatio idiomatum aufs scharfsinnigste durchbildete? — Die mit Vorliebe nach Luthers Namen sich nennende Partei[3] hält sich natürlich an den Dogmatiker, denn die lutherische Kirche ist, wie Kliefoth in seiner Zeit-

---

[1] Es darf also nicht mehr vorkommen, dass ein Jurist, um seine vollkommen loyale Stellung der offiziellen Kirche gegenüber zu bekunden, sagen kann: „An den Augustinschen Konfessionen muss unbedingt festgehalten werden.“

[2] Hase III, II, 638. Riehl (Religiöse Studien eines Weltkindes): Von 1520, wo Luther solche Sätze (vom allgemeinen Priestertume u. s. w.) in seiner klassischen Schrift: „An den christlichen Adel“ verkündet hatte, bis zum Bauernkriege (1525) ist nur eine kurze Spanne Zeit; — freilich eine ereignisvolle und schwer bewegte. In ihr vollzog sich Luthers Übergang von der freien und befreienden mystischen (?) Periode zur dogmenbildenden . . . die subjektive Mystik krystallisierte sich zu einer neuen Orthodoxie. . . . Der Pfarrer übernahm die Herrschaft, die dem Priester entrissen worden war. Er hat sie in dem Jahrhundert nach Luthers Tode oft nicht minder diktatorisch gehandhabt als sein katholischer Amtsbruder.“ (1. Aufl. S. 146 ff.) Vergleiche auch Harnack III, 696, 737, 740 f.

[3] Auf dem evangelischen Schulkongress in Dresden hat ein Vertreter dieser Partei von lutherischer Religion gesprochen. Was wohl der wahre Luther dazu sagen würde?

schrift einmal ausführt, „nicht zu identifizieren mit der reformatorischen, d. h. mit der erst anfänglichen, in subjektivistischen Extravaganzen sich herumwerfenden Persönlichkeit und Gebahrungsweise Luthers und seines Anhangs, in welcher der unheilbare Subjektivismus seinen Ansatzpunkt suchen mag.“[1] Die Durchschnittsorthodoxen unserer Tage wagen es natürlich nicht, der eigentlichen Reformationsperiode einen so entschiedenen Absagebrief zu schreiben, aber indem sie der Schule die Augustana als einziges klassisches Zeugnis des reformatorischen Geistes aufnötigen, stellen sie sich thatsächlich auf denselben Standpunkt. Auch die Katechismusauslegung der Volksschule steht unter dem Banne dieser einseitigen Auffassung der Reformation als einer Wiederherstellung des alten Dogmas. Dass Christus „wahrhaftiger Gott“ war, dass er „von Ewigkeit geboren“ wurde, dass der barmherzige Gott durch das blutige Opfer seines Sohnes dem zürnenden gerechten Gotte die Versöhnung mit der Menschheit ermöglichen musste, das alles muss der Schüler lernen und glauben, wenn er rechtgläubig im Sinne der augenblicklich herrschenden Partei sein soll.[2] Freilich ist es nebenbei auch nötig, dass er diesen Christus liebt und als Erlöser ins Herz aufnimmt, aber die Annahme der Theorie über die Erlösung gilt doch mehr oder weniger als unumgängliche Bedingung für die Möglichkeit des Erlöstwerdens.

Sollte wirklich die Bedeutung Luthers in dieser Erneuerung und Weiterbildung alter dogmatischer Theorien beruhen? Profangeschichte und Dogmengeschichte antworten mit einem entschiedenen Nein! Lamprecht legt in seiner deutschen Geschichte (Berlin 1894) der ersten Periode der Reformation eine so grosse Bedeutung bei, dass er die Hauptschriften Luthers aus dieser Zeit in trefflichen Auszügen seinem Werke einverleibt hat, und Harnack weist im letzten Bande seiner Dogmengeschichte nach, dass „Luthers Werk die Aufrichtung des Glaubens und die Zertrümmerung des Dogmas ist“ (III., 719—733). Luthers Glaube ist seinem innersten Wesen nach etwas total anderes als jenes Fürwahrhalten von Dogmen, was man bis dahin unter Glaube verstanden hatte. Luther selbst hat den Unterschied

[1] Hase a. a. O. 638 und 39.

[2] Darum kann auch Herrn Direktor Bang mein Katechismusunterricht nicht genügen, weil diese Bestandteile des dogmatischen Christentums, die sich aus den Evangelien natürlich nicht ableiten lassen, nicht zur Geltung kommen.

sehr wohl gefühlt, wenn er auch das klare Bewusstsein des Gegensatzes nicht erlangt hat. In der kurzen Form der 10 Gebote und des Vaterunsers macht er darauf aufmerksam, „dass zweierlei Weis geglaubt wird: zum ersten von Gott, das ist, wenn ich glaub, dass wahr sei, was man von Gott sagt . . . Dieser Glaub ist mehr eine Wissenschaft (Dogmatik, oder Merkung dann ein Glaub. Zum andern wird in (an) Gott geglaubt, das ist, wenn ich nit allein glaub, dass wahr sei, was von Gott gesagt wird, sondern setze mein Treu in ihm . . . solcher Glaub, der es wagt auf Gott, wie von ihm gesagt wird, es sei im Leben oder Sterben, der macht allein einen Christenmenschen." [1] Dieser echte Lutherglaube entsteht wohl aus der Geschichte und durch die Geschichte, aber besteht nicht im Fürwahrhalten gewisser Geschichten und Überlieferung, [2] sondern er besteht in dem neuen Leben, was durch Jesu göttliches Lebensbild im Menschenherzen geweckt wird. Der Glaube vereinigt die Seele mit Christo wie das Feuer mit dem Eisen, er macht aus uns ganz andere Menschen nach Herz, Mut und Sinn, er bewirkt, dass der Mensch dem veredelten Baume gleicht, der gute Frucht bringen muss, weil es zu seiner Natur gehört.

Mit diesem Lutherglauben, der seinem innersten Wesen nach auch der Glaube des Petrus und Paulus war, hat das alte Dogma rein nichts zu schaffen, denn in Luthers Sinne gläubig kann auch jemand sein, der vom Dogma, von Nicänischen, Constantinopolitanischen und Chalcedonensischen Beschlüssen und Festsetzungen gar nichts weiss. Wie das Kind sich vertrauensvoll den Eltern hingeben und unter ihrem Schutz und Schirm sich geborgen und selig fühlen kann, ohne ein bestimmtes Wissen über die metaphysische Natur der Seele des Vaters und der Mutter zu besitzen, so kann auch der Christ an seinem Heiland mit ganzer Seele hängen, wenn er auch die Rätsel der Vereinigung göttlichen und menschlichen Wesens in der Person Jesu nicht vorher gelöst ja vielleicht nicht einmal

[1] Deutsch-evangelische Blätter 1895 S. 436.

[2] Nachdem Luther vom Köhlerglauben des grossen Thomas von Aquino berichtet hat, der „an seinem Ende vor dem Teufel nicht hat bleiben können, bis dass er sprach: Ich glaube, was in diesem Buche steht; und hatte die Bibel im Arm", fährt er fort: „Aber Gott verleihe uns solch's Glaubens nicht viel denn wo diese nicht anders haben, denn also geglaubt, so haben sich beide, Doktor und Köhler in den Abgrund der Höllen hinein gegläubt."

geahnt hat. Nur dadurch, dass Luther den Glauben so fasste, war es möglich, die Laien in ein persönliches, von priesterlicher Vermittelung unabhängiges Verhältnis zu ihrem Heiland zu bringen, und nur wenn dies geschah, konnte der Glaube die Lebensmacht werden, als die ihn Luther aufgefasst hat. Solange eine Kirche den Inhalt ihres Glaubens in philosophische nur dem Gelehrten verständliche Formeln fasst und von der Annahme dieser Formeln die Seligkeit abhängig macht, wird der Laie unter Vormundschaft der Theologen stehen und die Motive seines religiös-sittlichen Lebens nicht aus der eigenen Erfahrung nehmen, sondern sie sich von einer ausser ihm stehenden fremden Auktorität vorschreiben lassen.[1] Nur wenn das Christentum auch dem Laien wieder verständlich wird, kann es eine das ganze geistige Leben bestimmende und gestaltende Macht werden Indem Luther vom Dogma über Religion zur lebendigen Religion, wie sie die heilige Schrift bietet, zurückging, hat er den Laien von jeder Bevormundung frei gemacht und ihm die Gewinnung eines eigenen und darum lebendigen Glaubens ermöglicht.

Der Hauptsatz in Luthers Erklärung des 2. Artikel lautet: „Ich glaube, dass Jesus Christus sei mein Herr, der mich erlöst hat, damit ich sein eigen sei und in seinem Reiche unter ihm lebe und ihm diene,“ und im grossen Katechismus[2] heisst es: „Das sei nun die Summa dieses Artikels, dass das Wörtlein „Herr“ aufs einfältigste so viel heisse als ein Erlöser, das ist, der uns vom Teufel zu Gott, vom Tod zum Leben, von Sünde zur Gerechtigkeit gebracht hat und dabei erhält. Die andern Stücke aber, so nach einander in diesem Artikel folgen, thun nichts anders, denn dass sie solche Erlösung erklären und ausdrücken, wie und wodurch sie geschehen sei.“ In diesen Worten scheint mir nicht nur das Wesen des Glaubens, wie Luther ihn auffasste, aufs klarste dargestellt sondern auch sein Verhältnis zur alten Dogmatik ganz richtig angedeutet sein. Der Glaube ist ein Verhältnis von Person zu Person, die Dogmatik sucht dieses Verhältnis in seinen Ursachen zu ergründen und verstandesmässig zu begreifen. Für dieses Begreifen bot sich der alten Welt die griechische Philosophie mit ihren kosmologischen Spekulationen als Führerin an, und unter ihrer Leitung glaubten die christlichen Denker der ersten Jahrhunderte in

[1] Harnack I, 606.
[2] Werke für das christliche Haus III, 201.

die Geheimnisse der Person Jesu und ihres metaphysischen Verhältnisses zu Gott dem Vater eindringen zu können. Sie folgten dabei nur einem natürlichen Drange des menschlichen Geistes, der nun einmal das Bedürfnis hat, seine religiösen Erfahrungen mit den Mitteln, die Bildung und Wissenschaft zu Gebote stellen, zu deuten und so in das System einer Gesamtweltauffassung einzureihen. Der Fehler begann erst damit, dass man die Dogmen der alten Kirche für die endgiltige Ausprägung der christlichen Wahrheit hielt und mit dem alten apostolischen Glauben identifizierte. Luther hat diesen Fehler nicht erkannt, denn sein metaphysisches Denken bewegte sich ganz in den Bahnen, die das Griechentum dem ganzen Mittelalter vorgezeichnet hatte,[1] und ausserdem standen diese spekulatieven Fragen auch mit den sittlich-religiösen Schäden, um deren Abstellung es Luther zu thun war, in keinem direkten Zusammenhange. So ist es gekommen, dass Luther das Dogma der alten Kirche als eine auch für ihn ausreichende Erklärung der Heilsthatsache angesehen und als solche beibehalten hat. Ja man muss sogar weitergehen und sagen: Luther hat dem alten Dogma, indem er sein religiöses Fühlen hineinlegte, erst rechtes Leben gegeben. In der mittelalterlichen Kirche war das Dogma gleichsam ein „Totliegendes“ gewesen, es musste aus Gehorsam gegen die Kirche für wahr gehalten werden, aber damit war es abgethan; Luther dagegen hat die alten Formeln mit dem Geiste seines Glaubens zu durchdringen und zur Erbauung und zum Troste der Gemeinde fruchtbar zu machen gesucht. Daher enthält auch der kleine Katechismus Aussagen, die der alten Dogmatik ihr Dasein verdanken.[2] Auf dem Gebiete philosophischen Denkens war eben die Reformation nicht schöpferisch, daher musste sie, sobald sie anfing ihre Glaubenserfahrungen in philosophischem Gewande darzustellen, den neuen Wein in die alten Schläuche füllen. Als Dogmatiker sind die Reformatoren mittelalterliche Menschen; die alte Dogmatik aber steht und

[1] Die alten Konzilien haben nach Luthers Auffassung nicht neue Artikel des Glaubens aufgestellt, sondern nur den alten Glauben, welchen die Kirche auf Grund der Schrift bekannte, gegen die Irrlehrer sicher gestellt (Kolde II, 459).

[2] Das ist bei der Behandlung des Katechismus in der Schule wohl zu beachten. Dogmatische Ausdrücke wie „wahrhaftiger Gott vom Vater in Ewigkeit geboren“ müssen auf ihren biblisch-christlichen Wahrheitsgehalt zurückgeführt und von den Schlacken philosophischer Spekulation befreit werden.

fällt mit dem nachplatonischen Idealismus. Will man also die Religion nicht in das Schicksal philosophischer Systeme verwickeln, so muss man zwischen religiösen Erleben und philosophischem Denken über das Erlebte unterscheiden. Luther ist der klassische Darsteller neuen sittlich-religiösen Lebens, daher muss er vor allem in den Schriften studiert werden, in denen diese Seite seines Wesens besonders zur Geltung kommt.[1] Natürlich müssen die Schüler, damit kein falsches historisches Bild entsteht auch mit dem dogmatischen Luther bekannt gemacht werden, aber während es sich hier nur um geschichtliche Kenntnisnahme handelt, gilt es dort, sich völlig einzuleben.

Neben die Schriften in denen das Wesen des Lutherschen Glaubens seine Darstellung findet, muss aber noch eine zweite Reihe litterarischer Thaten des Reformators treten, in die sich der Schüler gleichfalls zu vertiefen hat. Nach jener klassischen Beschreibung in der Einleitung zum Römerbrief (Grosse 147) ist der Glaube ein „lebendig, schefftig, thettig, mechtig Ding, Das unmüglich ist, das er nicht on unterlas sollte guts wirken.“ Diese Natur des evangelisch reformatorischen Glaubens bringt es mit sich, dass er auf alle Verhältnisse des Lebens veredelnd und umgestaltend einzuwirken sucht. Der Regentenberuf wird zur göttlichen Ordnung und zur heiligen Pflicht dem Nächsten gegenüber, die Berufsarbeit wird Gottesdienst, die Güter dieser Welt sind anvertraute Pfunde, mit denen der Besitzer im Geiste Gottes wuchern soll, die höhere soziale Stellung giebt nicht bloss Rechte sondern legt vor allem eine hohe Verantwortung auf. Mit Recht behauptet daher D. Sulze:[2] „Indem Luther die Nation zur Lösung der religiösen Aufgabe aufrief hat er ihrem Leben seinen Inhalt und seine Kraft und das Recht zu bestehen wiedererobert und ihr zugleich den Weg gezeigt, den sozialen Egoismus zu überwinden, der sie mit dem Untergange bedrohte.“ In dem Jahrhundert nach Luthers Tode hat man infolge des Streites über die reine Lehre diese mit dem Lutherschen Glaubensbegriffe von selbst gegebene Auswirkung im sozialen und politischen Leben vollkommen un-

[1] „Wer immer nur den „ganzen“ Augustin und den „ganzen“ Luther gelten lassen will, der steht im Verdacht, dass er sich dem „wahren“ Augustin und dem „wahren“ Luther entziehen will; denn welches Menschen Eigenart ist in der Breite alles dessen, was er gesagt und gehandelt hat, ausgeprägt? (Harnack III, 126.)

[2] Prot. Kirchenz. 1892 S. 472.

beachtet gelassen, daher ist es auch in dieser Zeit im Gebiete des Luthertums mit der sozialen Fürsorge bald schlimmer bestellt gewesen als unter der Herrschaft des Katholicismus.[1] Wollen wir einer Wiederholung dieser Verirrung vorbeugen, so müssen wir den Schülern quellenmässig vorführen, welche Folgerungen sich für Luther auf politischem und sozialem Gebiete aus seinem sittlich-religiösen Innenleben ergaben, wie er dem kapitalistischen Egoismus entgegentrat, wie er die Bedrückung der untern Stände als die Hauptursache der Revolution hinstellte und bekämpfte, wie er der fürstlichen Gewalt Schranken zu ziehen aber auch neue Bethätigungsgebiete zu erschliessen suchte. Man hat das Recht einer solchen Einführung der Jugend in die soziale Frage bezweifelt. Ich glaube mit Unrecht. Die soziale Frage ist ihrem innersten Kerne nach eine Hauptfrage des Christentums. Es gilt durch Thaten zu beweisen, dass Christen sich als Kinder eines Vaters als Brüder und Schwestern fühlen, und dass sie daher nicht gewillt sind, die schwachen Brüder der Auswucherung einiger „kapitalkräftiger“ Persönlichkeiten zu überlassen. Hier kann Luther Führer werden, sein Denken bewegt sich durchaus in dem Rahmen der Propheten und des Neuen Testaments; denn schon Jesaia hatte ein Wehe ausgerufen über die, die ein Haus an das andere reihen und einen Acker zum andern bringen, bis sie das Land allein besitzen (5, 8), die ungerechte Gesetze machen und Gewalt üben am Recht der Elenden (10, 2),[2] und Jesus wird nicht müde auf das sittlich Verderbliche des Trachtens nach irdischen Gütern hinzuweisen. „Ihr könnt nicht Gott dienen und dem Mammon, ein Reicher wird schwerlich in das Himmelreich kommen, wehe den Heuchlern, die der Witwen Häuser fressen und zum Schein lange Gebete verrichten, die Münze, Till und Kümmel verzehnten aber dahinten lassen das Schwerste im Gesetz, nämlich das Recht und die Barmherzigkeit und die Treue.“ Diese Stellen mögen genügen um zu zeigen, dass Luther im Geiste der Bibel handelte, wenn er dem Mammonismus seiner Zeit den Krieg erklärte.[3] Bisher ist allerdings diese Seite in Luthers Auftreten geflissentlich übersehen worden, wie man ja auch die verwandten Stellen des Alten und Neuen

---

[1] Vergl. den „Bericht über die Verhandlungen des V. Ev.-soz. Kongresses“ S. 156 ff.

[2] Dazu Amos 4, 1; 5, 10 12 und 8, 4—6.

[3] Vergl. dazu Jentsch, Weder Kapitalismus noch Kommunismus S. 434 f.

Testaments am liebsten ganz abschwächen und umdeuten möchte;[1] aber unsre Zeit fordert gebieterisch, diese Versäumnis der Vergangenheit gut zu machen und der sozialen Seite des Evangeliums und der Reformation die gebührende Geltung zu verschaffen. Man werfe hier nicht etwa ein, dass ein solches Behandeln sozialer Fragen nur die Unzufriedenheit nähre, den Klassenhass entzünde und so der Revolution vorarbeite. — Mit unsittlichen Zuständen darf man nicht zufrieden sein, und wenn jede Erinnerung an die Not der Brüder und die daraus erwachsenden Pflichten unter der Firma „Erregung des Klassenhasses" verhindert werden soll,[2] dann verzichte man auch auf das Reden von einem christlichen Staate, denn es ist pharisäisches Heucheln (Matth. 23). Luthers Behandlung der sozialen Frage ist so besonnen, seine Bekämpfung der Revolution so überzeugend, dass gerade die gewissenhafte Beachtung seiner Gedanken mir sehr wohl geeignet scheint, die gewaltige Bewegung der Gegenwart in die ruhigen Bahnen einer zielbewussten Reform zu lenken und so der Revolution vorzubeugen, der der rücksichtslose Kapitalismus unaufhaltsam zutreibt."[3]

Luther hat das Unsittliche und daher Unchristliche der Monopolwirtschaft, bei der tausende von Individuen dem wirtschaftlichen und sittlichen Verderben preisgegeben werden, damit in einzelnen Händen sich möglichst grosse Kapitalien anhäufen, klar erkannt,[4] aber er ist besonnen genug die Reform-

---

[1] Viel lieber führt man die Stelle aus den Spr. Salomonis (22, 2) an: Reiche und Arme müssen untereinander sein; der Herr hat sie alle gemacht.

[2] Jentsch meint (a. a. O. S. 436): „Wenn ein Volksredner die packendsten Stellen des Deuteronomiums und des Jesaia aneinander gereiht in einer Versammlung vortrüge würde der überwachende Polizeibeamte die Versammlung wahrscheinlich auflösen und den Mann wegen Aufreizung zum Klassenhass denunzieren."

[3] In seinen Lebenserinnerungen sagt Friedrich Raumer I, 277): Viele meinen, wenn sie dem Bestehenden anhangen, alle Neuerungen verfluchen, irgend einen alten Normalzustand heraufwälzen und für die Ewigkeit festnageln wollen, so wären sie antirevolutionär. So wie diejenigen, welche den Abfluss eines Stromes hemmen, eine Überschwemmung verursachen, so die, welche jenen falschen Glauben üben, eine Revolution.

[4] Lamprecht bezeichnet (V, 62) Luthers Beurteilung des Treibens der Kaufleute seiner Zeit als eine „auch von unserem sittlichen Standpunkte aus noch durchaus zutreffende."

vorschläge den Weltverständigen zu überlassen, ihm kommt es nur zu, das sittliche Urteil in diesem Punkte zu wecken. Genau dieselbe Aufgabe haben wir unsern Schülern gegenüber und wir können sie nicht besser lösen als an der Hand der Geschichte, denn „die Historia ist der natürliche Arzt aller Einseitigkeiten,“ [1] sie lehrt Mässigung im Urteil und Mässigung im Handeln.

Das ist's, was ich zur Rechtfertigung der von mir getroffenen Quellenauswahl anzuführen hätte. Es bleibt mir nur noch übrig die methodische Behandlung des Einzelnen gegen etwaige Bedenken in Schutz zu nehmen.

In den Verhandlungen über das 23. Jahrbuch [2] hat Glöckner die Frage aufgeworfen, ob lehrhafte Stoffe — und Luthers Schriften würden zum grössten Teil unter diesen Begriff fallen — überhaupt eine Behandlung nach Formalstufen zulassen. Die treffendste Antwort auf seine Frage hat Glöckner selbst im 24. Jahrbuche S. 190 und 91 gegeben, was er dort vom „systematischen Vortrage“ sagt, gilt für die Behandlung lehrhafter Stücke überhaupt. Luthers lehrhafte Darstellungen über allgemeines Priestertum, Verhältnis von Staat und Kirche, Glaube u. s. w. sind für die Leser zunächst durchaus nichts Allgemeingültiges, sondern nur individuelle Lebensäusserungen einer geschichtlichen Person, die von Schülern besonders durchaus nicht beim ersten Lesen in ihrer ganzen Bedeutung und Tiefe erfasst werden. Erst wenn Luthers Auffassungen mit anderen Betrachtungsweisen verglichen und zu bereits feststehenden Begriffsreihen in Beziehung gesetzt worden sind, erwächst aus dem Konkreten das Allgemeingültige. Dass dabei in jeder Einheit völlig neue Begriffe gewonnen werden müssten, ist durchaus nicht nötig, vielmehr genügt es, wenn einem bereits bekannten Begriffe eine neue Seite abgewonnen, oder für seine Giltigkeit eine neue Stütze gewonnen wird. Die Kirchengeschichte wird den aus der Bibel gewonnenen sittlich-religiösen Begriffen überhaupt wenig durchaus Neues hinzuzufügen haben, dagegen führt sie bei den meisten Glaubenssätzen, den geschichtlichen Apperzeptionsprozess vor, der in seinem Verlaufe zu immer vollkommenerer Aneignung des evangelischen Grundgedankens geführt hat. Auf diese Weise werden die Begriffe auch in der Schüler-

[1] Roscher, Geistliche Gedanken eines Nationalökonomen S. 110.

[2] Erläuterungen S. 36.

sowie erst zu voller Klarheit gebracht und „der Vorzug der auserwählten systematischen Reihe wird fühlbar."

Ein weiteres Bedenken richtet sich gegen den Ton, der in den Präparationen der katholischen Kirche gegenüber angeschlagen ist, und der, wie man fürchtet, leicht zu einer Verschärfung des konfessionellen Gegensatzes führen könnte. Dem möchte ich erwidern, dass die Rücksicht auf die Empfindungen Andersgläubiger doch ihre Grenze hat in der Pflicht, die unsre eigene Kirche der anvertrauten Jugend gegenüber uns auferlegt, sonst könnte die Toleranz sehr leicht zum Indifferentismus führen, mit dem sie doch durchaus nichts gemein hat. Übrigens ist eine klare und bestimmte Ablehnung katholischer *Lehren* mit rücksichtsvollem Verhalten *Personen und persönlichen Überzeugungen* gegenüber recht wohl vereinbar, und ich darf mich wohl der Hoffnung hingeben, dass Schüler, die den *Glauben als innerstes Heiligtum der Person* kennen gelernt haben, dereinst als Männer vor dem, was Andersgläubigen heilig ist, die rechte Achtung haben werden. Ausserdem sei noch darauf hingewiesen, dass die katholische Kirche von heute etwas anderes ist als die, der Luthers Polemik galt. Selbst Katholiken gestehen zu, dass ihre Kirche in der Reformationszeit und durch die Reformationsbewegung eine Erneuerung erfahren hat.

II.

Zur Frage des Lehrplans in der Volksschule.

Fortsetzung.

Von

Peter Zillig.

Die ethische Abhängigkeit der Lehrfächer.

Das Verhältnis der Gesinnungs- und Erkenntnisfächer im allgemeinen.

Nach dem einen Versuch, die natürliche Ordnung der Unterrichtsfächer im Lehrplan aufzuzeigen, ist nun auch der andere zu unternehmen, die ideale Ordnung derselben darzulegen. Die hier zu lösende Aufgabe besteht nach früheren Gedanken darin, dass erstens auch unter den Sachfächern und weiterhin zweitens auch unter jenen für Zeichen, Form und Zahl mit Hilfe der ethischen Beurteilung eine solche Platzfolge gefunden werde, welche der jedesmaligen Nähe des betreffenden Faches zum Erziehungsgedanken gemäss ist.

Die Entscheidungen, welche dabei zu treffen sind, fallen leicht, wie bald nur jede ungehörige Einmischung von persönlichen Vorurteilen, eigenen zufälligen Meinungen und Empfindungen, aber auch jede Rücksichtnahme auf herrschende Parteiansichten, zum Beispiel des Liberalismus, und waltende Zeitgedanken, etwa wie sie sich gegenwärtig unter dem Einfluss der Naturwissenschaft ausgebildet haben, sorgfältig vermieden wird. Denn die Stimme, der hierbei vertraut wird, irret nicht.

Sogleich die erste Entscheidung, über die angemessene

Rangordnung innerhalb der Sachfächer, könnte ein Kind, jedes einfältige Gemüt wenigstens im Gefühl ausmachen, wenn ihm nur die Glieder der Frage vorschwebten. Werden Religion und Geschichte, Naturkunde und Geographie, unter dem Gesichtspunkt ihres ethischen Wertes, gegeneinander abgewogen, so zeigt sofort der untrügliche Zeiger der freien Schätzung darauf, dass den beiden ersteren, als den Gegenständen für Bildung der religiös-sittlichen Gesinnung, vor den beiden letzteren, als den Gegenständen für Bildung der Erkenntnis, unbedingt der Vorzug gebühre.

Gesinnung ist ja derjenige beharrliche höhere Geisteszustand, in welchem der Wille des Menschen an die Herrlichkeit des Heiligen, die Schönheit des Guten, die ihm in der „geistigen" Beurteilung aufgegangen ist, sich in Einfalt hingiebt. Ein solcher Wille ist das einzige, was in sich selbst wahrhaft gut ist. Und im ganzen Bereiche dessen, was überhaupt der Herzensanerkennung untersteht, giebt es nichts Höheres, als das Musterbild der Gesinnung. Dieses ist das rechte allgemein menschliche Strebeziel. Darin gipfelt die „jenseitige", die „göttliche" Berufung des Menschen. Allein das Wollen, welches auf die Verwirklichung dieses Ziels gerichtet ist, verleiht dem einzelnen einen schlechthin giltigen Wert.

Die Erkenntnis, das begriffliche Wissen von der Erfahrung, liegt dagegen ihrer Natur nach gänzlich ausserhalb von sittlichem Lob und Tadel. Sie kann nicht auf ihre Güte hin geschätzt, sondern muss auf ihre Wahrheit hin geprüft werden; und nicht die Ethik, sondern die Logik giebt dafür die Richtschnur an die Hand. Selbst die geistige Kraft, die an echtem Wissen hervortritt, besitzt keinen ethischen Wert, obgleich sie in ihrer Grösse gefällt. Soll die Erkenntnis Anteil an ethischem Wert gewinnen, so muss sie, wie wir wissen, Mittel für die Erfüllung edler Absicht werden. Und soll die Kraft des Geistes, die sich dabei offenbart, als sittliches Gut geachtet werden, so muss sie in Lauterkeit im Dienst solcher Absicht schaffen.

Aus der Wertüberordnung der Gesinnung über die Erkenntnis folgt notwendig, dass den Gesinnung bildenden Fächern vor den Erkenntnis bildenden die Vorzugsstellung im Lehrplan zukomme, und dass die letzteren sich den ersteren in ihrer Wirksamkeit anschliessen müssen. In solcher Vorzugsstellung kommt dann die Bedeutung zum Ausdruck, die der Unterricht in Religion und Geschichte wegen seiner so viel höheren Aufgabe vor jenem in Naturkunde und Geographie in Anspruch

hmen muss. Der Gesinnungsunterricht ist der vorzugsweise ziehende Unterricht, denn von ihm geht hauptsächlich die redlung des kindlichen Willens aus. Er ist vor jedem andern r menschliche Unterricht, denn das religiös-sittliche Wollen, dem er hinführt, erhebt den Menschen unter den Wesen.

In der geforderten Vorzugsstellung des Gesinnungsunterhtes gegenüber dem Erkenntnisunterricht spiegelt sich der rrang wieder, welcher der ethischen vor der theoretischen urteilung, der praktischen Vernunft vor dem blossen Verstand, m Gewissen vor dem Wissen zukommt. Es kommt darin s Verhältnis zur Geltung, welches der Mensch in seinen Behungen zur Natur, zur Erde bethätigen soll: dass er sich zu sen beiden nicht als Knecht, der ihnen frohne, sondern als eier stelle, der sie seinen eigenen Zwecken unterwerfe.

Die Überordnung der Fächer für die Bildung der Genung über jene für die Bildung der Erkenntnis steht auch innigster Angemessenheit an den Geist des Christentums. Das ristentum fordert Heiligung, nicht Gescheitigkeit. (I. Joh. 3.) Helligkeit ohne Tugend gilt ihm nichts. „Und wenn ı . . . wüsste alle Geheimnis und alle Erkenntnis, die Liebe er nicht hätte, nichts wäre ich (I. Kor. 13, 2.) Jene ırt nicht zu Gott, nur die Gesinnung vom Sohne. (Matth. , 25. 27) Was den Weisen und Verständigen verborgen eb, wurde den Kleinen offenbart. Das Christentum verlangt innere Einheit des Menschen, bei welcher der Geist des ten die Herrschaft hat. Jedwede Gabe, auch das Wissen, l Gott geweiht sein. (Vergl. I. Kor. 12.) Kein Geringerer, der Apostel Paulus selbst, ist als ein Vorbild der rechten terordnung der Erkenntnis unter die gottgefällige Gesinnung zuführen.[1]

Die Stellung des Religionsunterrichts im Lehrplan.

Unter den beiden Gesinnungsfächern gehört nach der ischen Beurteilung wiederum dem Religionsunterricht der rtritt vor dem Geschichtsunterricht Der Religionsunterricht l die allervornehmste Stelle im ganzen Lehrplan erhalten.

Der Gegenstand, welcher unter allen als der erste geschätzt rd, muss diese grosse Auszeichnung durch seinen unvergleichh wertvollen Inhalt verdienen. Nicht etwa Brauchbarkeits-

[1] Vergl. Lehrpl. f. d. V., 13.

berechnung, sondern innere, das heisst eben ethische Gründe, müssen dabei den Ausschlag geben. Behält man diese Forderung, dass nur ideale Gesichtspunkte, die sittlichen Musterbilder selbst, hierbei massgebend sein dürfen, fest im Auge, dann wird man mit Notwendigkeit auf den christlichen Religionsunterricht als auf den wahren Höhepunkt des gesamten Erziehungsunterrichts geführt, und man erkennt, dass alles unter die Beleuchtung des christlichen Geistes zu rücken, damit dieser Geist zuletzt alles in allem sei.

Der Rang des christlichen Religionsunterrichts als des ersten unter allen Lehrfächern ist bereits entschieden in dem Gedanken ausgesprochen, dass die Erhebung zum Vorbild der Gesinnung von der Erziehung als ihr einziger wahrer Gesamtzweck anzustreben sei, dem sich alle übrigen Rücksichten, die sie sonst noch nehmen muss, ein- beziehentlich unterzuordnen haben.

Die christliche Religion schliesst im Herrn das Vorbild der Gottmenschlichkeit, das Ideal der Gesinnung, ein. Sie stellt im Erlöser das Beispiel der Durchdringung und Verklärung des ganzen irdischen Lebens durch den heiligen Geist vor Augen. Sie bietet im Sohne die Anschauung der ewigen Herrlichkeit des Vaters dar Sie führt zum Quell der Wahrheit und zum Unterpfand der Freiheit. Sie erschliesst den Weg zum Leben. Sie leitet zur Erkenntnis der Weisheit und Kraft Gottes in dem Gekreuzigten. Sie erhebt zur göttlichen Sohnesschaft. Sie schafft einen neuen Willen, der da auf das Reich Gottes und seine Gerechtigkeit gehet. Sie bringt die Lostrennung von allem Heidentum, die Freimachung von der Sünde und dem Bösen.

Sie stellt zugleich in Christo das Haupt der Gemeinschaft der Heiligen dar und zeigt in der Apostelkirche das Urbild derselben auf. In der Geschichte des Heiles beschliesst sie die Fülle der trefflichsten religiös-sittlichen Bildungsstoffe und zugleich die von der Vorsehung selbst geleitete Zubereitung der Menschen auf Christus. In der christlichen Religion ist die Verehrung Gottes als des allein schlechthin Guten mit der Verehrung des Guten um seines unbedingten Wertes willen zu einer untrennbaren Einheit verschmolzen. (Matth. 19, 17. Joh. 4, 23, 24. Matth. 12, 8.)

Der christliche Religionsunterricht hat den Beruf, den Sinn Christi in die Gemüter zu pflanzen, den Glauben an das Himmelreich darin wach zu rufen. Er soll den Grund legen, ausser welchem ein anderer überhaupt nicht gelegt werden kann

. Kor. 3, 11.) Sein Ziel ist die Wiedergeburt des Menschen
ırch das lebendige Wort Gottes. (I. Petr. 1, 23. —
òm. 10, 17.)

Welcher andere Gegenstand, die Geschichte mit eingehlossen, könnte sich an innerem Werte und erziehlicher Beutung mit der christlichen Religion vergleichen? Welcher ›nnte sich in seiner Aufgabe dem christlichen Religionsuntercht völlig ebenbürtig halten? Wenn aber der Inhalt des ıristlichen Religionsunterrichts einzigartig ist hinsichtlich seines hischen Wertes und seine Aufgabe einzigartig dasteht hinchtlich ihrer Höhe, so muss auch seine Stellung im Lehrplan ›genüber der Geschichte und allen übrigen Unterrichtsgegenänden einzigartig sein. Er muss seinerseits im Lehrplan mit ›mselben Übergewicht hervortreten, mit welchem die religiöstliche Gesinnung, welche aus ihm erblühen soll, im Geistesben sich wirklich geltend machen muss, wenn der Mensch ahrhaft in allem bewähren soll, was Gottes Wille ist. Und e anderen Unterrichtsfächer, die Geschichte nicht ausgenommen, üssen ihrerseits im Lehrplan zu ihm in das nämliche Verhältnis ch stellen, in welchem im Geistesleben alle sonstigen Gedanken ıd Regungen zur religiös-sittlichen Gesinnung thatsächlich ehen müssen, wenn von einer Unterwerfung derselben unter ıs, was gut ist, im Ernste soll können geredet werden.

Der Einwand wäre allerdings zu erwarten, dass die festellbaren Früchte des Religionsunterrichts demselben noch durchıs keinen Anspruch auf solche ausnehmend hohe Stellung im ehrplan gäben. Doch solcher Einwand verfehlte das Ziel. enn der christliche und der Religionsunterricht in der Wirkchkeit sind nicht selten zwei sehr verschiedene Dinge.

Bei dem Einwande unterliefe auch die Verwechselung vorıdlichen Religionsunterrichts, also zufälligen Menschenwerks, it der christlichen Religion selbst, der höchsten göttlichen ffenbarung an die Menschen, für welche allein der erste Platz der Reihe der Lehrgegenstände gefordert wird. —

Auch der Einwand möchte erhoben werden, dass Religiosität ›erhaupt so oft ohne Willensgüte begegne. Indes auch dieser inwand träfe nicht den Punkt. Denn es würde übersehen, ıss Religiosität und Religiosität zweierlei sei. Das einemal t sie ein bloss natürlicher Gefühlszustand, das anderemal eiligungsstreben. Im ersteren Falle steht der Mensch unter em Banne der Abhängigkeitsempfindungen von einer höheren,

die Geschicke fügenden Macht und unterhält zu dieser lediglich die Beziehungen, die sich aus dem Notdrange und den Wunschgedanken in ihm von selbst entwickeln. In dem letzteren Falle dagegen ist Religiosität eine im Grunde ethische Gemütsrichtung, nicht Furchtbeschwörung, sondern Willenshingabe an den heiligen Gott.

Zur Reinheit und Hoheit göttlichen Willens verkündigt die christliche Religion auch auf das eindringlichste die Überzeugung, dass denen, die Gott lieben, alles mitwirke zum Guten. (Röm. 8, 28.) Dadurch macht sie das sittliche Streben erst zuversichtlich, unerschütterlich und siegreich. In ihr ist mit dem Glauben innig die Hoffnung verbunden. Es durchdringen sich in ihr die demütige Weihe an Gott und das unbegrenzte Vertrauen auf ihn. In dieser Vereinigung der Vortrefflichkeit der Absicht mit der Stärke und Unerschöpflichkeit des rechten Strebens gewährleistet sie die Vollkommenheit im gottgefälligen Leben. Durch die Hoffnung schwingt sich die Seele vom Glauben zur Liebe empor. Die demütige Hingabe wird gänzliche Selbstaufopferung. Das Gottähnlichkeitsringen endigt in der Gottvereinigung.

Die freudige Gewissheit, dass der wahrhaft Fromme sich bei seinem Streben der höheren Hilfe getrösten dürfe, beruht einerseits auf dem Gedanken, dass die Natur dazu bestimmt sei, dem an Gott hingegebenen Menschen in aller äusseren Bedürftigkeit zu dienen. (Matth. 6, 25—33.) Andererseits stützt sie sich auf den Gedanken, dass der Mensch selbst, in seiner Beschaffenheit, mit Gott alles Gute vermöge. (Matth. 19, 25—26.) Soll dieser zweifache Gedanke im kindlichen Bewusstsein zu einer unerschütterlichen Wahrheit werden, soll er darin lebendig aufgehen und einen Einfluss auf das Wollen und Handeln gewinnen, dann muss die Menschen- wie die Naturauffassung, die der Unterricht zu begründen unternimmt, um die christliche Religion versammelt werden, und zwar in dem eben kund gegebenen Sinn, dass dabei die Erweckung der inneren Gewissheit von einem durch Gott gesetzten sittlichen Endzweck der ganzen Welt als eigentlichste Absicht vorschwebt. Es handelt sich um nichts Kleineres als um die Anbahnung der Überzeugung von einer moralischen Weltordnung, die der sittlichen Ordnung in der menschlichen Gesellschaft mitwirkend zur Seite geht. In solchem Begreifen der gesamten Natur aus dem obersten Gesichtspunkt der Bestimmung zur Mithilfe beim sittlichen Vollbringen des Menschen vollendet sich erst die christ-

liche Lebensauffassung zu einer alles, den Menschen und die Dinge, umfassenden einheitlichen Weltanschauung.

Die christliche Religion stellt sich damit nicht bloss als die thatsächliche Grundlage der Erhebung des Zöglings zur unbedingten Anerkennung des Guten, sondern auch als die Voraussetzung für die Entstehung des rechten sittlichen Mutes und der rechten sittlichen Thatkraft in demselben dar. Sie ist der Eckstein der ganzen Erziehung durch den Unterricht.

Die Stellung des Geschichtsunterrichts im Lehrplan.

Als der zweitwichtigste Gegenstand unter den Lehrfächern muss nach der ethischen Beurteilung die Geschichte anerkannt werden.

Die Geschichte hat zu ihrem Inhalt Thaten und Handlungen, Vorgänge und Ereignisse, welche von Menschen ausgegangen sind und wieder auf Menschen zurückgewirkt haben. Sie offenbart menschliche Gesinnungen, sowie deren Quellen, menschliche Vorstellungen und Gemütszustände. Sie verkündigt menschliches Schicksal, menschliches Schaffen und Leiden. Sie berichtet über menschliches Bedürfen, Planen und Wollen. Ihr eignet der Reichtum und die Fülle des Lebens. Sie schliesst eine Welt von Absichten und Bestrebungen ein. Sie ist ein Spiegel des Menschlichen in der ganzen Mannigfaltigkeit seiner Seiten. Daher ist sie die berufene Lehrerin im Menschlichen.

Doch das Menschliche in der Geschichte ist niemals, wie so oft in der Dichtung, ein bloss Individuelles. Die Geschichte hat es zuletzt stets mit der Gemeinschaft zu thun. Die Gestaltungen derselben unter den Menschen sind ihr eigentlichstes Thema. Sie zeigt das Aufnehmen von Bildern solcher Gestaltungen in die Wirklichkeit, die Ansätze dazu, das Werden und Wachsen, aber auch den Rückgang, Zerfall und Untergang derselben. Sie stellt im Staat das Ziel der geschichtlichen Bewegung, wie das Ergebnis der geschichtlichen Entwickelung dar. Sie geht den Veränderungen nach, welche der Staat im Laufe der Zeit erfahren hat, und sucht die Einflüsse und Ursachen zu ermitteln, welche diese Veränderungen hervorgerufen. Daher ist sie vor allem die berufene Lehrerin der Gemeinschaftsbildung unter den Menschen.

Die Geschichte lenkt den Blick auf die sittlichen Zwecke, die in den ethischen Einzelideen eingeschlossen sind, besonders

aber auf jene, die in den ethischen Gesellschaftsideen liegen. Dadurch ist sie Führerin zum menschlich- und gesellschaftlich würdigen Wollen.

Dem geschichtlichen Leben wohnt die Kraft ein, die Jugend unmittelbar zu ergreifen und sie mit unvergänglich fortwirkenden Bildern zu erfüllen. Das geschichtliche Leben in seiner unberührten Treue und Wahrheit besitzt eine starke Macht über das unschuldige Gemüt. Diese Macht entspringt aus der Hoheit der Verhältnisse, die in den grossen Epochen des Volkslebens vor das Auge treten. Da stellt die Geschichte Muster des Gemeinsinns, der Erfüllung der Pflichten gegen das Volk, der gesellschaftlichen Erhebung überhaupt zur Anschauung dar. Und hierdurch bewährt sie sich als die berufene Erzieherin vermittelst der Gewalt des Beispiels. Im vertrauten Umgange mit den edlen Männern und dem ganzen Volke in den grossen Zeiten seiner Vergangenheit lässt sie treue Wegweiser für das eigene Leben gewinnen, welche zeigen, wie man selbst im Herzen Freude und Entschluss auf das wahrhaft Vortreffliche und Gemeinnützige lenken, als Glied für die innerliche Grösse der Gemeinschaft arbeiten und ringen, für die Verwirklichung schöner Gestaltung ihres Lebens streiten und leiden soll.

Durch den erhebenden Umgang, zu welchem die Geschichte die Gelegenheit eröffnet, ermöglicht sie die Beseelung der Vielen im Volke durch den „Genius“. Sie gewährt die Höherbildung der breiten Schichten in der Gesamtheit durch die herrlichen Idealgedanken, die in begeisterten Zeitaltern von erleuchteten Männern sind aufgestellt und vertreten worden.

Die Geschichte erweckt die Teilnahme am rein Menschlichen und an der Gesellschaft, nicht im Sinne bloss natürlichen Mitgefühls, sondern der Willensgewinnung für alles Löbliche bei dem einzelnen und für alles Rechte und Gute bei der Vereinigung.

Als letztes Ziel schwebt der Geschichte die Vollendung solcher Teilnahme zur persönlich und gesellschaftlich gerichteten Tugend vor. Im vollkommensten Einklang mit dem ethischen Geist, der nur ein solches Streben für das Ganze zu billigen findet, das aus einfältiger Meinung hervor kommt und von einer für sich selbst nach der Lebenskrone ringenden Persönlichkeit getragen wird, geht sie auf Erzeugung eines zum Handeln aufgelegten reinen Sinnes für würdige Gemeinschaftsgestaltung aus. Sie ist keine Freundin der Tugend der Zelle, sie ist abhold allem stolzen Sichselbstgenügen, sie verurteilt aber auch jenen

falschen Schein, der sich dem gemeinen Besten nicht in Lauterkeit und Treue, sondern aus Berechnung hingiebt. Sie lässt es erfahren, dass persönliches und gesellschaftliches Idealstreben sich bedingen, dass die Würde des Mannes sich in jener des Bürgers vollende, dass aus der Blüte höchsten individuellen Trachtens sich die Frucht der bereitwilligen Darbringung für die wertvollen Aufgaben der Gemeinschaft entfalten müsse.

Die Geschichte pflanzt auch ein die Ehrfurcht, das tiefe Schätzungsgefühl der Güter von den Vätern und die heilige Scheu vor achtungsloser Berührung derselben. Sie bereitet zur pietätvollen, schonenden Änderung der gewordenen Zustände. Sie führt zu historischem Sinn, als einer im Innern lebendig wirkenden, die Mitarbeit des einzelnen an den Aufgaben der Gesamtheit wohlthätig regelnden Kraft.

Zu dem allen ist sie noch eine ausgezeichnete Schule in der Erkenntnis der Menschen, wie sie als einzelne und namentlich als Gesellschaft sind. Indem sie Vorgänge und Zustände bei der Einzel- und besonders bei der Volksseele in Wahrheit und Anschaulichkeit zur Darstellung bringt, lehrt sie das Weben und Leben der einen und zumal der anderen begreifen. Sie lässt Beruf und Schicksal des Volkes und seiner öffentlichen Männer verstehen, dadurch dass sie erklärt, wie die Zeiten und deren Lenker zu ihren Aufgaben gekommen sind, und wie sich die Begebenheiten, die das Wohl oder Wehe mit sich gebracht, sich gefügt haben. An so vielen Fällen macht sie es deutlich, dass die Menschen in Ergreifen und Meiden, Thun und Lassen durch die allgemeinen Verhältnisse, unter denen sie stehen, bestimmt werden; dass menschliches Wollen und Handeln in seinen Zielen und Wegen durch die jedesmal vorfindlichen Bedürfnisse und Zustände im Volke mit bedingt und beeinflusst ist. Allenthalben verkündet sie mit Nachdruck das ausnahmslos herrschende Gesetz der Abhängigkeit der Menschen in dem, wozu sie sich als dienendes Glied des Ganzen entschliessen und was sie als solches ausrichten, von der Lage der Gesamtheit. Sie schärft so den Blick für die Begünstigungen und Hemmungen gesellschaftlichen Wirkens.

Sie zeigt ferner, dass die Folgezeit in ihrem ganzen Dasein und Schaffen Erbin und Fortsetzerin, oder auch Gegnerin und Umgestalterin der früheren ist; dass in jeder Gegenwart die Vergangenheit in ihren überlieferten Ergebnissen, so oder anders, mit enthalten ist. Sie offenbart, wie die ganze geistige Bewegung einer Zeit unter der Gewalt des Zweckgedankens

steht, den die Zeit zu erfüllen sich vorgenommen; und wie dieser Zweckgedanke selbst nur ein neuer Ring an einer langen Kette von Idealbildern ist, die mit ihren Anfängen zurück reicht bis zu den Ahnen. Sie eröffnet damit das Verständnis für den innerlichen Zusammenhang in den menschlichen Bestrebungen und behütet vor der gefährlichen Einbildung, dass die Menschen auf dem Schauplatz der Geschichte nicht anders thätig seien, denn die Kinder auf der Stätte ihres Spieles. Als kostbare Mitgabe für das eigene Leben im Volke reift sie allmählich den Grundsatz, bei allem Arbeiten für dasselbe die Weisungen aus seiner Lage sorgfältig zu beachten und mit Besonnenheit und Ernst den rechten Anschluss daran aufzusuchen und festzuhalten.

Der vornehme Rang der Geschichte unter den Lehrgegenständen steht ausser allem Zweifel. Nach dem göttlich Vollendeten ist das menschlich Edle in jeder Erscheinung, als solches des Einzelnen wie des Volkes, das Höchste, was dem Gemüte zur Betrachtung und Beurteilung dargeboten werden kann. Die Geschichte ist also das zweite Hauptmittel zur sittlichen Erhebung des Zöglings, zur Aufrichtung der Gewissensautorität in seinem Innern.

Die Geschichte dient der höchsten Entwickelung des Kindes noch in besonderem Sinne. Sie pflegt und besorgt jene Ansätze von Gesinnung und Charakter, die das individuelle geschichtliche Bewusstsein aus der Heimat und dem Volkstum einschliesst, und welche die bedeutsamen Elemente aller gesunden sittlichen Entfaltung ausmachen.

Sie bewurzelt den emporwachsenden Menschen moralisch in seinem Volke. Niemals, wie berührt, erscheint in ihr der einzelne als der blosse, gänzlich für sich allein gestellte Punkt, sondern immer als das eingemeindete Wesen Damit wirkt sie dem selbstischen Zuge entgegen, der jedem Adamssprössling als natürliche Regung tief im Blute wohnt. Sie leitet zur Erkenntnis, dass im rechten Zusammenleben die unterschiedlichsten Kräfte sich freundlich und hilfsbereit die Hände reichen; unverlierbar für alle Zeit prägt sie die Anschauung ein, dass der Mensch sich darum den andern widmen, alle guten Zwecke der Gemeinschaft von seinem Standort aus sich aneignen und mit seinem Vermögen unterstützen soll.

Darüber hinaus erzeugt sie die wirkliche Willensgeneigtheit, einmal in allen rechten Dingen stets zum Volke zu halten,

in ehrlichem Dienst sich ihm einzufügen und für seine hohen Aufgaben Opfer zu bringen.

Sie erweckt keine unbestimmte Hochgemutheit, sondern Teilnahme für die sittlichen Zwecke, die in den Beziehungen des einzelnen zu seinen Brüdern und Angehörigen sich aufthun. Die Frucht aus dem Umgang, den sie vermittelt, ist Sinn und Eifer für das persönlich und gesellschaftlich Würdige und Grosse unter den gegebenen Leuten und innerhalb der gegebenen Gemeinschaft. Hierauf beruht der wirkliche Gehorsam des späteren Mannes gegen die thatsächlichen sittlichen Aufforderungen durch die Aufgaben aus seiner persönlich-gesellschaftlichen Stellung.

Aber nicht genug, dass die Geschichte ein Streben nach der Darstellung idealer Lebensgestaltung bei der eigenen Person und der Gemeinschaft auf individuell-nationaler Grundlage errege; sie gewährt dazu auch praktische Lebenseinführung und dadurch Vorbereitung auf segensvolle Ausrichtung der Pflichten des Mannes gegen das Volk. Denn sie führt in die Vergangenheit des Volkes ein, damit dessen Gegenwart recht verstanden und wahrhaft fördersam begleitet werde. Sie macht die Alten zu Beratern und Führern der Jugend, damit alle die Zwecke und Errungenschaften, aber auch alle die fehlgeschlagenen Entwürfe, alle die Lehren und Aufmunterungen, aber auch alle die Warnungen aus dem verflossenen Leben des Volkes für die Weiterführung seiner Entwickelnng durch die Nachkömmlinge nicht verloren seien.

Indem die Geschichte erspriessliche Wechselwirkung der Glieder des Volkes begünstigt und für den aufrichtigen Anschluss eines jeden an die allgemeinen Bestrebungen wirbt, arbeitet sie zuletzt an der innerlichen Einigung der Vielen im Volke in der Beurteilung der öffentlichen Dinge, an ihrer Verschmelzung in Einem edlen Gesellschaftsgeiste und an ihrem willigen Zusammenstehen für wertvolle allgemeine Ziele, und schafft durch dieses alles ein sicheres geistiges Unterpfand rechter nationaler Sammlung und Kraft.

Während die Geschichte die Liebe zum grossen Ganzen entfacht und zu freudigem Wirken dafür gewinnt, versäumt sie nicht, durch redliche Darlegung der Hergänge in der Gemeinschaft gleichzeitig zur Haltung gegenüber sich vordrängender äusserer Grösse, zur Selbstachtung und Selbstbehauptung gegenüber den Zeitversuchungen zu blinder Anbetung und schmeichelnder Huldigung vor eitlem Glanz und falscher Herrlichkeit, zur Aufrichtigkeit und Treue inmitten der ewigen Wandelungen un-

beständiger Ansichten und Meinungen, zur ruhigen Stetigkeit im Denken und Thun inmitten ungestümen Drängens nach Veränderung des Bestehenden zu erziehen.

Die Geschichte hat aber nicht bloss nach ihrer rein ethischen Seite, als praktische Lebensgestaltungslehre und als praktische Lebenseinführung, eine so hervorragende Wichtigkeit für die Erziehung des Kindes, sondern auch nach ihrer psychologischen Seite. Schon durch das Aufzeigen des Fortschreitens der Menschen zu Höherem und Besserem wird sie zu einer der stärksten inneren Stützen für die unerschütterliche Zuversicht auf den Sieg des Guten trotz aller Anfeindung und Befehdung Aber sie rüstet auch ausdrücklich für das erfolgreiche Zusammenwirken mit den andern im Volke aus, indem sie Erfahrungen von der individuellen und gesellschaftlichen Seele vermittelt und dadurch das Auge für die geistigen Züge bei dem einzelnen und der Gemeinschaft anlegt, den Zögling aber auch zu sich selbst und in seine nächsten Kreise zurückführt, und ihn sein eigenes inneres Wesen wie das seiner Umgebung besser begreifen lässt. Dadurch erlangt sie die Bedeutung einer praktischen Klugheitslehre. In jenen Erfahrungen weist sie immer von neuem auf die inneren Bedingungen für die Ergreifung und Verwirklichung des Vortrefflichen hin. Sie hält dabei auch unablässig dazu an, allem Seelischen denkend nachzugehen, was die Anerkennung und das Gelingen löblicher Absichten unterstützt. So leitet sie zur weisen Benutzung der angemessenen inneren Mittel und Wege für die aussichtsvolle Vertretung und Einführung des Rechten in den Verbindungen der Menschen und gewöhnt dazu, in Selbstbescheidenheit hierbei stets vor allem das eigene Haben und Können zu berechnen. Dadurch vollendet sie ihre Bestimmung als Menschlichkeits- und Gesellschaftsunterricht.

Von dem erreichten Punkt der Erwägungen über die erziehliche Bedeutung der Geschichte kann nunmehr die Frage nach dem näheren Verhältnis zwischen Religions- und Geschichtsunterricht zu entscheiden versucht werden. Dieses Verhältnis bestimmt sich nach dem schlichten Gedanken, welchen bereits die fromme Mutter dem Sohne als Richtschnur auf den Lebensweg mitgiebt: dass er getreu sei und dem irdischen Herrn aus dem Herzen um Gottes willen gehorche; das heisst, dass er seine weltlichen Pflichten aus religiös-sittlichem Geist erfasse und erfülle.

Es leitet sich aus der so selbstverständlichen Forderung

ab, dass der Christ ein solcher nicht nur am Sonntag beim Gottesdienst, sondern auch in der Woche in all' seinen bürgerlichen und gesellschaftlichen Obliegenheiten und Verrichtungen sei. Es gipfelt in dem Gedanken, den Zögling dafür zu gewinnen, in dem nationalen Gemeinschaftskreis, welchem er nach seiner leiblichen und geistigen Abstammung durch die Bande des Blutes und der Sprache angehört, den Idealstaat auf dem grossen Eckstein mit aufzuerbauen, in seinem Teil mit darnach zu streben, dass der Geist Christi, der Geist des Guten, in den Einrichtungen und Lebensäusserungen des eigenen Volkes mehr und mehr die königliche Herrschaft erlange, die ihm wegen seiner Heiligkeit, seiner Vortrefflichkeit gebührt. Dies kann in der Übung allein auf dem Wege angestrebt werden, dass der Geist Christi, der Geist des Guten, als das Mass für alles in der Geschichte dargestellte Wollen und zugleich als das letzte Ziel alles geschichtlichen Fortschreitens anerkannt wird.

Indes noch in einem andern als dem dargelegten Sinn obwaltet zwischen Religion und Geschichte ein enges Verhältnis. Die kulturgeschichtliche Betrachtung kann sich nämlich allein in der Auffassung vollenden, dass die Geschichte kein blosses Ungefähr und leerer Zufall, aber auch ebensowenig blinde Notwendigkeit, sondern eine Entwickelungsfolge ist, die sich nach höherem Plane und unter höherer Führung vollzieht. In seiner tiefsten Durchdringung muss das geschichtliche Leben von einer heiligen Vorsehung geleitet erkannt werden. Aus solcher Auffassung erwächst der kulturgeschichtlichen Betrachtung erst der vollkommene Ernst, und sie wirkt mit der eigentlich religiösen zu dem Ergebnis zusammen, dass der Mensch nur um so mutiger und beharrlicher für das Gute sich einsetze.

Darin liegt schon die Vorbereitung darauf, dass auch rückwärts die Geschichte zum Religionsunterricht ihre eigentümliche Beziehung trage. In der That stellt sie die notwendige Ergänzung des letzteren dar. Der Religionsunterricht lehrt nur das heilige Vorbild für den Menschen und die menschliche Gemeinschaft anerkennen und aufnehmen, und er hat seine Aufgabe gelöst, wenn er im Zögling die christliche Lebensauffassung angelegt und seinem Willen die Richtung auf das Gottwohlgefällige eingepflanzt hat. Der Geschichtsunterricht muss nun dazu das Anwendungsfeld erschliessen, indem er in die Gemeinschaft einführt, innerhalb deren der Zögling nach Gottes Ordnung, die mit der sittlichen Eines ist, für jenes Vorbild leben

und wirken soll. Zur Frömmigkeit muss sich noch der Patriotismus, zum Gegründetsein in Gott die Befestigung im eigenen Volk gesellen.

Die Tugend, die im Kind gross werden soll, hat einmal thatkräftig zu schaffen. Wie auch alles zuerst darauf ankomme, dass des Menschen Streben aus gutem Willen erfliesse und zunächst unermüdlich auf Selbstvollendung gerichtet sei, es darf doch nicht dabei bleiben, dass der Mensch bloss sich selber schmücke, er soll vielmehr dienen — gerade das ist auch der Grundzug des Christentums — vor allen andern den „Kindern im Hause“, den Menschen, die ihm in den Genossen des Volkes begegnen, er soll jede edle Gabe zur Gemeinnützigkeit gebrauchen, zuförderst dort, wo man das erste Anrecht darauf hat.

Der Religionsunterricht hat eigentlich nur in der Hinsicht auf das Musterbild der Persönlichkeit selbst einen Gegenstand wahrer Anwendung — im Zögling selbst. In der Hinsicht auf das Musterbild der Gemeinschaft entbehrt er, an und für sich genommen, der lebendigen Gelegenheit zu gleich unmittelbarer Rückbeziehung. Diese Gelegenheit bringt ihm erst der Geschichtsunterricht in der wirklichen Volksentwickelung entgegen. Darauf beruht die in ihrer Art gleichfalls unersetzliche Bedeutung des letzteren für die Charakterbildung, dass er den Zögling auf das gegebene Leben verweist, in welches er den aus der Religion geschöpften höheren Gemeinschaftsgeist hinein bilden soll.

Der Geschichtsunterricht ergänzt den Religionsunterricht aber nicht allein in ethischer Beziehung hinsichtlich der bestimmten Lebensverhältnisse für die Verwirklichung des religiös-sittlichen Ideals der Gemeinschaft, sondern auch in psychologischer hinsichtlich der bestimmten Natur der Menschen und Menschenkreise, unter und mit welchen der einzelne seinen christlichen Beruf erfüllen soll. Das natürlich Seelische ist in der Religion überhaupt so oft gänzlich verdeckt und verborgen. In der Geschichte ist es um vieles durchsichtiger und zugänglicher. Ohne sie würde demnach eine so unentbehrliche Hilfe zum verständig sittlichen Handeln, wie es die Menschenunterscheidung ist, nur in dürftigem Masse bereit gestellt werden.

In der Zusammenfassung der Ergebnisse aus den vorstehenden Erwägungen über die pädagogische Stellung des Geschichtsunterrichts ist hervorzuheben:

Religions- und Geschichtsunterricht zusammen machen erst den vollen und ganzen Gesinnungsunterricht aus. Denn auch

in den geschichtlichen Lebensverhältnissen stellt sich Musterbildliches dar, wenn gleich nicht das Musterbild, wie in den Lebensverhältnissen des Evangeliums.

Wie der Religionsunterricht hat auch der in Geschichte eine Sendung für persönlich-gesellschaftliches Idealstreben bei dem Kinde zu besorgen, aber durchaus in der Richtung auf die umgebende Wirklichkeit, sein erziehlicher Beruf trägt ein ausgesprochen individuell-nationales Gepräge. Darin liegt sein eigentümlicher Vorzug gegenüber dem Religionsunterricht, dass er mit den thatsächlichen sittlichen Aufgaben vertraut macht, die sich aus der Entwickelung des Volkes ergeben, und mit den thatsächlichen Faktoren in Verbindung setzt, mit welchen zur Lösung dieser Aufgaben zusammen zu wirken ist.

Wie die Religion in ihren Urkunden lässt die Geschichte in ihren Quellen die höheren Wahrheiten im Gemüte erleben und wird dadurch zur zweiten Säule selbständiger sittlicher Erkenntnis, welche in ursprünglichem, aus eigener Einsicht in das Gute hervorgehendem Wohlgefallen ihre Voraussetzung hat.

Die Lebensfrucht für den Zögling aus dem rechten Verhältnis von Religions- und Geschichtsunterricht ist die Läuterung der Liebe zum Volke, die Erhöhung der vaterländischen Gesinnung zum Trachten nach der Ausgestaltung des Reiches Gottes im Volke, die Durchdringung von Frömmigkeit und Gemeinsinn, so dass der Mensch auch als Bürger will und erstrebt, oder verwirft und bekämpft, was er nach der Taufe als Christ hochhält und fordert, oder missbilligt und ablehnt.[1]

Am Schluss der Vorbringungen über die pädagogische Stellung des Geschichtsunterrichts steigen indes zwei schwerwiegende Bedenken auf: das eine davon betrifft den wichtigsten Besprechungspunkt in dem Verhältnis zwischen Ethik und Religion und lautet: Wird durch die Beurteilung der geschichtlichen Lebensverhältnisse nach den idealen Gesichtspunkten, welche die Religion als Massstab dafür darbietet, nicht die selbständige Giltigkeit der ethischen Beurteilung angetastet, oder gar aufgehoben? Tritt an die Stelle einer Wertschätzung des geschichtlichen Lebens nach den sittlichen Ideen nicht eine solche nach dem Willen der Autorität?

Darauf ist zu erwidern: Die Unterwerfung unter das sittliche Mass, das im Geist Christi bei der Würdigung geschichtlichen Wollens zur Anwendung kommt, ist im Inhalte die Unter-

[1] Vergl. Lehrplan f. d. V., S. 14.

werfung unter eben die Norm der Willensprüfung, die in den sittlichen Ideen gegeben ist. Das Entscheidende hierbei ist die Reinheit und Freiheit der Wertschätzung; dass sie ohne alle Rücksichtnahme auf irgend welche Triebfedern des Willens, nur nach seiner inneren Beschaffenheit, ob er gut oder böse sei, vollbracht werde. Jene idealen Gesichtspunkte werden nun stets wegen der Hohheit der Gesinnung, die sich in ihnen ausspricht, als Mass an die geschichtlichen Lebensverhältnisse angelegt. Einzig und allein das Vortreffliche in ihnen ist es, um dessen willen sie zum Wertzeiger bei der Beurteilung des geschichtlichen Lebens gewählt werden. Im Grunde fallen sie mit dem Inhalt des Guten, den Ideen des Rechts, der Vergeltung und des Wohlwollens, der Vollkommenheit und der Freiheit und den daraus wiederum abgeleiteten gesellschaftlichen Musterbildern, wie sie die Ethik nachweist, zusammen. Für die innere Herrlichkeit, die Göttlichkeit des Geistes Christi legt der Geist Gottes im Gewissen selbst Zeugnis ab. (Joh. 8, 47.)

Aber auch die Geschichte selbst zeugt dafür. Denn alles wahrhaft Edle und Grosse, das in ihr begegnet, ist Bejahung dieses Geistes.

Ohne den Geist Christi käme es im Kind gar nicht zur wirklich ethischen, von allem Eudämonismus gereinigten Beurteilung, so wenig es in der Menschheit dazu gekommen wäre, wenn nicht durch ihn das Geheimnis göttlichen Willens derselben wäre aufgeschlossen worden. (Matth. 11, 27. Joh. 1, 9.)

Die Freiheit und selbständige Giltigkeit der ethischen Beurteilung der Geschichte wird also nicht berührt, noch gar dadurch verneint, dass die idealen Gesichtspunkte dafür aus der Religion geschöpft werden, sondern erst recht verbürgt und bestätigt. Das Kind hat in diesen Gesichtspunkten die sittlichen Ideen, und zwar als lebendige Gemütsüberzeugungen. Und indem es nach ihnen urteilt, holt es die Massstäbe zu seiner Wertschätzung lediglich aus seinem Gewissen, es vollbringt dieselbe in völliger Unabhängigkeit von aussen wie von innen, nicht auf ein Machtgeheiss, ohne alle Rechnung, in Einfalt, gemäss dem Spruche der innern Stimme.

Das andere Bedenken betrifft den bedeutsamsten Besprechungspunkt in dem Verhältnis zwischen Erziehung und Staat und lautet: Wird der Gedanke, dass die Erziehung dem Kind um sein selbst willen gelte, nicht gänzlich verkannt, oder doch wesentlich eingeschränkt, wenn im Geschichtsunterricht mit

solchem Nachdruck die Erhebung des Zöglings auch zum gesellschaftlichen Idealstreben gefordert wird?

Darauf ist zu entgegnen: Jener Gedanke wird keineswegs verkannt, oder auch nur wesentlich eingeschränkt, vielmehr zur Vollkommenheit in der Ausführung gebracht, wenn der ganze sittliche Beruf der vollendeten Person bei der Bildung durch die Geschichte ins Auge gefasst und die letztere ausdrücklich darauf berechnet wird, dass nicht bloss das persönlich, sondern auch das gesellschaftlich Vorbildliche beim Zögling Anerkennung und Aufnahme in den Willen finde, die Teilnahme desselben nicht allein dem, was als einzelnen adelt, sondern gleichermassen auch jenem, was als Gemeinschaftsglied höheren Wert verleiht, sich zuwende. Denn ein jeder muss ja nach der zweifachen Richtung hin, gegen die gesellschaftlichen wie gegen die Einzelideen, als Volksgenosse wie als Individuum, Würde erwerben. So heischt es der Zweck der Erziehung, das Musterbild der Tugend, in welchem diese doppelte Würde sich vereinigt zeigt. Der Schwerpunkt der Erziehung wird durch die sorgfältige Bedachtnahme auf Erzeugung gesellschaftlichen Idealstrebens im Zögling also durchaus nicht verrückt, sondern bleibt nach wie vor in dem letztern liegen. Durch solche Bedachtnahme wird die sittliche Ausbildung desselben erst eine wahrhaft harmonische. Unterbliebe es, seine Gemüts- und Willenshingabe den idealen Angelegenheiten der Gemeinschaft, der er angehört, zu sichern, so wäre seine Gesinnungsbildung eine halbe nur, und er müsste einmal im Leben, bei allen guten Eigenschaften, die er vielleicht als Mensch besitzt, doch den Tadel über sich ergehen lassen, dass ihm zum echten Mann ein Notwendiges abgehe: Herz und Streben für sein Volk.

Die Stellung der geschmackbildenden Fächer im Lehrplane: im allgemeinen.

Vertraut man dem Führer in der Anordnung der Gegenstände nach ihrem inneren Werte, dem ethischen Urteil, auch fernerhin, so wird man, nach den Gegenständen für die Bildung der Gesinnung auf jene für die Bildung des Geschmacks, Dichtung, Gesang und Zeichnen, als auf die erziehlich zweitbedeutsamsten unter allen Unterrichtsgegenständen für die Volksschule geführt. Dieser hohe Rang derselben sogleich nach Religion und Geschichte gründet sich auf die nahe Verwandtschaft des

Schönen und Guten, der ästhetischen und ethischen Betrachtungsweise, des Geschmacks und Gewissens, des Schönheits- und Tugendstrebens; sowie auf die Durchdringung des Schönen von dem Guten.

Auch das Schöne liegt in Verhältnissen begründet wie das Gute, in solchen der Form, wie das letztere in solchen des Willens. Alles wirkliche Schöne ist Zusammenstimmung einer gegebenen Form mit einem gedachten Ideal, wie alles wirkliche Gute Angemessenheit eines gegebenen Willens an ein vorschwebendes Musterbild.

Das Schöne ist gleich dem Guten in sich selbst gegründet. Seine Anschauung ist ebenso von unwillkürlicher Anerkennung seiner Vortrefflichkeit begleitet, wie die Anschauung des Guten von unwillkürlicher Anerkennung seines Wertes unabtrennbar ist.

Das Schöne ist durch die Zeiten beharrend, in seiner Geltung durchaus unabhängig von dem Wechsel menschlicher Meinungen über Schönes; wie das Gute etwas unveränderlich Dauerndes ist, in seiner Würde erhaben über allen Wandel der Ansichten über Gutes.

Das Schöne ist von seinem Widerpart, dem Hässlichen, ebenso durch eine unüberbrückbare Kluft geschieden, bei der es kein Hinüber und Herüber giebt, wie das Gute von seinem Gegensatz, dem Bösen.

Den Gegenstand der ästhetischen Betrachtung bildet einzig und allein die „Gestalt“ in ihrem Verhältnis zum Ideal, wie jenen der ethischen lediglich der Wille in seinem Verhältnis zur Norm. Die Schönheit der Gestalt wird nur im Lichte des Ideals gesehen, wie die Güte des Willens allein im Lichte des Musterbildes. Der Massstab bei der Beurteilung des Schönen ist wie jener bei der Schätzung des Guten durchaus unfindbar auf dem Wege der Rechnung, und ebensowenig lässt er sich ableiten aus der Erfahrung. Es ist ein unbedingt giltiger und ewiger Massstab, dem gegenüber es weder Ausnahme noch Vorbehalt giebt, völlig wie der ethische ohne alle Einschränkung und Abhängigkeit gilt.

Die rechte Betrachtung des Schönen geschieht so, wie das Sehen der Sterne: in absichtsloser Einfalt und mit reinem stillem Gemüt, ohne Einmischung eigener Gedanken, ohne Herzensvoreingenommenheit, ohne Verlangen. Und nicht anders vollzieht sich die rechte Betrachtung des Guten in „der Freiheit der Gedanken“ und ohne Begierde, beim Schweigen der inneren Stimmen, mit unschuldigem Sinn und lauterem, ruhigem Gefühl.

Das Schöne gefällt in der rechten Betrachtung um seiner lbst willen, einzig darum, weil es schön ist; die Erwägung eibt ferne, dass es das Leben versüsse und angenehme Tage ıreite. Und so gefällt das Gute in der rechten Betrachtung ı sich selbst; die Überschlagung ist ausgeschlossen, dass es lück und Seligkeit verbürge.

Das ästhetische Urteil ist gleichermassen wie das ethische n Gemütsurteil. Die Schönheit des Schönen wird nur im 'ohlgefallen, das es erregt, erfahren, wie die Güte des Guten ır in der Freude, die es wach ruft, ausgemacht wird. Der ərstand kann das nicht ergrübeln. Hier gilt vielmehr das :fe Wort: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen.

Beidemale ruht das Bewusstsein im Anschauen und Eminden. Jede Frage nach dem Wieso? und Woher? nach den ədingungen und der Entstehung des Schönen oder Guten würde ın ästhetischen wie ethischen Anerkennungsakt sofort auf- ɪben.

Das ästhetische Urteil ist wie das ethische aus sich selbst ɪwiss. Es ist gleich dem ethischen schlechthin und überall ıd stets giltig. Seiner Aussage gegenüber giebt es so wenig n Wenn und Aber, als gegenüber jener des ethischen Urteils. ielmehr, wie oft mal sie der Gleiche oder die Vielen ver- ɪhmen, immer findet sich der Eine und finden sich Alle, die ə hören, daran unentfliehbar gebunden. Sie braucht keine ıdere Stütze ihrer notwendigen Giltigkeit, als die Beschaffen- ɪit ihres eignen Gegenstandes, und keine andere Bezeugung rer gewissen Wahrheit, als eben die — Evidenz, mit welcher ə sich dem Bewusstsein darstellt; Züge, die ganz überein- immend bei der Aussage des ethischen Urteils wieder ange- offen werden. In beiden Fällen kann man nicht wider den achel lecken. Und es wird eingesehen: der Wert des Schönen ; wie jener des Guten kein von aussen verliehener, kein durch ınst und Neigung geschenkter, der nach Belieben und Laune ıch wieder zurückgenommen, wieder aufgehoben werden könnte. ı wenig als dem Werte des Guten hat ihm das Begehren, die əwohnheit, die Übereinkunft oder der Zweifel etwas an. Er t, abermals wie der des Guten, nicht gebunden an die Lust, e sich im Herzen erhebt und schwindet, wie die rasche Welle ı Wasser emporsteigt und fällt. Auch er ist ein königlicher 'ert, der in Freiheit auf sich selber ruht, wie der Wert des uten. Er ist auch nicht verwiesen auf die gebrechlichen Stützen ıeoretischer Erhärtung, die in Zeiten steht und in Zeiten wieder

umgestossen wird, auch hierin dem Werte des Guten gleichend, dem die Forschung nichts zuzusetzen vermag.

Der Geschmack, der sich aus der ästhetischen Betrachtung allmählich erhebt, die persönliche Einsicht in das Schöne, führt bei allen Entscheidungen in den Fragen des Schönen; er regelt alle schöpferische Thätigkeit der Phantasie, bald fordernd, bald lobend oder verwerfend; von ihm geht alles Pflichtgeheiss im Gebiet des Schönheitsstrebens aus; wie das Gewissen, das sich durch die ethische Beurteilung bildet, die persönliche Einsicht in das Gute, die Regungen des Willens regelt, bei jeder Wahl und jedem Entschluss weisend, bestätigend oder abmahnend, bei jeder freien Handlung billigend oder tadelnd, die Stimme der Pflicht im Bereich des Tugendstrebens.

Das Schönheitsstreben hat nichts anderes im Auge als die Hineinbildung des Schönheitsideals in eine Wirklichkeit. Es ist reine Hingabe an ein Vorbildliches, Trachten nach Unterwerfung eines Wirklichen unter die idealen Gesetze der Form. Und so ist das Tugendstreben selbstloses Ringen nach der Darstellung des Tugendideals, Aufopferung an die sittlichen Musterbilder, Gehorsam gegen die idealen Gesetze des Willens.

Das Schöne ist ausserdem so oft ausdrücklich mit dem Guten vereinigt. Gerade das „geweihte“ Schöne ist Ausdruck eines höheren Gemütsinhalts. Es wird zugleich aus der Begeisterung für das Edle und Grosse, was den besseren Menschen erfüllt, geschaffen. Es gilt der Verherrlichung des Guten, des Heiligen, dem Lobe des Erhabenen. Es ist zugleich religiöse, sittliche Gesinnungsoffenbarung. Es kommt von tiefernsten, männlichen, frommen Naturen. Es legt zugleich Zeugnis ab für die Anerkennung des vollendet Menschlichen, des vollkommen Göttlichen: das Schöne ist so oft zugleich ein Evangelium der Wahrheit und Freiheit, des Glaubens und der Liebe.

Das Schöne hat nach alledem gewiss eine grosse Bedeutung für die Erziehung durch den Unterricht. Sogleich in rein individueller Hinsicht. Es ist in jedem ein Boden für das Gute. Das ästhetische Urteil ist ein Lehrmeister auf das ethische. Übung in dem einen ist Vorübung in dem andern. Der Zögling lernt dabei ideale Verhältnisse klar sehen und willenlos, unpersönlich, streng angemessen schätzen. Er gewinnt die Vorerfahrung davon, was es ist um ein Sichversenken, ein Sichvergessen, ein Aufgehen in der Anschauung solcher Verhältnisse. Er erwirbt bereits einen Schatz jener Gefühlsbestätigungen,

welche die Grundlage aller Anerkennung idealen Wertes ausmachen.

Der Umgang mit dem Schönen ist Anfang idealen Umgangs überhaupt. Er wirkt Gemütsverfeinerung und Gemütserhebung. Unter allen Gefühlen, die das Gemüt umschliesst, stehen die ästhetischen Gefühle mit oben an. Sie sind Fittiche, die über das Tierische und Irdische zu des Lebens Gipfeln emportragen.

Das Schöne erweckt wahre Ehrfurchtsgefühle, die Empfindungen eines über dem Niedrigen und Gewöhnlichen stehenden Idealen. Und solche Ehrfurchtsgefühle sind auch die Wurzel aller ethischen Gesinnung.

Aus dem Umgang mit dem Schönen erwächst aber nicht bloss Sinn und Anteilnahme für Höheres, sondern auch die Freudigkeit für ideal gerichtetes Wirken. Den das Schöne getröstet, drückt nicht so leicht das peinliche Gefühl des Abstandes zwischen der Alltäglichkeit und dem Ideal; er wird nicht so leicht von dem Zweifel versucht, ob er, ein Sterblicher, in der Schwäche und Armseligkeit seines Wesens, den ernsten Ansprüchen der Pflicht genügen könne.

Der Geschmack bezeichnet einen festen Standpunkt im Umkreise der ästhetischen Beurteilung, wie das Gewissen einen solchen im Umkreise der moralischen. Es ist darum eine mittelbare Anlage für den guten Charakter, zu dessen vornehmsten Seiten die Selbstentscheidung gemäss dem Gewissen gehört.

Treue gegen die Forderungen des Geschmacks ist Vorbereitung auf die Unterwerfung unter die Geheisse des Gewissens und damit auf die Erhebung zur inneren Freiheit. Denn es handelt sich dort ebenso um verwandte vorbehaltslose Anerkennung eines Leitenden und Richtenden, wie hier.

Der Geschmack ist auch eine verlässliche Hilfe in der Selbsthut vor aller Berührung mit dem Anstössigen und Widerlichen.

Von dem regsamen Sinn für das Schöne geht Erhöhung der Lebensgestaltung aus; Schmuck des Daseins erleichtert den Sieg im moralischen Selbstkampf. Die Anmut ist die liebliche Freundin der Würde. Das Schöne kann wohl keine Versöhnung stiften in dem Gegensatz zwischen Sinnlichkeit und Sittlichkeit; jegliche Vermittelung ist da nach der Natur dieses Gegensatzes von vorne herein ausgeschlossen. Aber es gewährt doch eine mächtige Hilfe bei dem Streben nach Unterordnung der natürlichen begehrlichen Regungen unter die idealen Gesetze. Das Schöne reinigt, es macht keusch und frei, es erhält unschuldig

und fröhlich, es sichert die Seelenruhe und den Herzensfrieden. Dies alles aber sind wichtige Voraussetzungen für die Herrschaft des Geistes über das Fleisch.

Alles in allem ist das Schöne ein guter Engel, der den Menschen begleitet, auf dass er ihn erquicke, innerlich stille, von der Angst der Sorgen erlöse, aufrichte und ermutige, sänftige und mässige, emportrage und verkläre.

Hierzu ist zuletzt noch in Anschlag zu bringen, dass die Empfänglichkeit für das Schöne eine grosse Unterstützung für die Beseelung des einzelnen durch den religiösen, den ethischen Genius gewährt. Indem es zugleich Symbol, Ausdruck unvergänglicher hoher Gedanken, führt es hin zu den Verkündern der Ideale und bereitet ihren köstlichen Lehren den Eingang zum Gemüt und Willen. In dem Schönen werden auf diese Weise stets zugleich Keime des Guten und Heiligen gepflanzt. Die Betrachtung des Schönen fusst dabei auf jener des Guten; so werden ungezwungen verbindende Fäden zwischen den beiden geknüpft.

In dem bisherigen ist indes nur die erziehliche Bedeutung des Schönen in der Richtung auf die rein persönliche Vollendung berührt; es besitzt aber auch eine hervorragende erziehliche Wichtigkeit in der Richtung auf die gesellschaftliche Erhebung des einzelnen. Es begünstigt in ihm die Entfaltung edlen Gemeinschaftsgefühles. In seinem über allen Streit der Meinungen und Ansichten, über Gunst und Hass der Parteien hinaus gelegenen feststehenden Wert wird es zum vortrefflichen Mittel höherer Vereinigung der Vielen in zusammentreffender Schätzung und gemeinsamem idealen Streben. Es erscheint als der Stern, der jeden aus dem Treiben und der Verwirrung des niederen Lebens zur lichten Höhe weiset, wo er sich mit den andern in der Feier des Gemüts begegnet.

Und noch einmal führt es durch den herrlichen Inhalt, den es darstellt, die einzelnen zusammen. Es bewegt damit gerade die Vortrefflichen und schlingt um sie ein festes geistiges Band. So wird es ein Pfeiler der unsichtbaren Kirche."

Im besonderen: Die Stellung der Dichtung im Lehrplan.

Von entscheidender Bedeutung für die Geschmacksbildung ist es, dass die Ideen des Schönen in ihrer Verwirklichung können angeschaut werden; wie für die Gesinnungsbildung alles

daran liegt, dass die Ideen des Guten in ihrer Darstellung können gesehen werden. Denn soll das Schöne die Wirkung, die ihm zuzutrauen ist, wahrhaft ausüben, dann muss das Urteil darüber, gleich wie jenes über das Gute, im Gemüte ausgemacht, erfahren werden. Darauf beruht nun der grosse erziehliche Wert von Dichtung, Gesang und Zeichnen, dass sie die Anschauung des Schönen schon dem Kind vermitteln, zu dem Umgang mit dem Schönen bereits der Jugend die Gelegenheit darbieten; wie der unvergleichliche erziehliche Wert der biblischen Geschichte und die hohe erziehliche Bedeutung der Volksgeschichte davon stammt, dass jene die Anschauung des Heiligen, diese des Guten dem Kinde gewähren und zu dem idealen Umgang mit beiden bereits der Jugend die Möglichkeit geben.

Zumal die Dichtung trägt hier hohen Beruf Von ihr vor allem geht die Erweckung des Sinnes für das Schöne im Kinde aus. Das Schöne der Sprache liegt diesem ganz besonders nahe. Es wird von ihm, in dem Abstande von der Muttersprache, so leicht empfunden. Es ist in ihm dafür auch schon ein Gefühl angelegt, durch das Schöne, mit welchem es die volkstümliche Sprache in ihrem Bilderschatz, ihrem Reichtum an Sprüchlein und Liedlein und Geschichten frühe vertraut macht.

Bei der Betrachtung des Schönen der Dichtung kann derselbe Weg so leicht gegangen werden, der dann bei der Betrachtung des Guten der Geschichte sich wiederholt: dass vor allen Dingen das innere Sichdeutlichmachen, die Vergegenwärtigung der seelischen Lage, wovon die Darstellung getragen ist und Zeugnis giebt, angeregt und erst dann, wenn das Schöne innig empfunden, das Nachdenken ausdrücklich darauf hin gelenkt werde, wie im anderen Gebiete erst die Gesinnung auszumachen ist, ehe darüber gedacht wird. Die Dichtung gestattet am ehesten einen solchen ästhetischen Elementarunterricht, bei dem das Kind die Massstäbe zur Beurteilung, wie es sein soll, aus dem eigenen Gemüt nimmt. Von hier aus kann der Geist selbständiger wahrer Wertschätzung des Schönen, auf dessen Erweckung es zuletzt ankommt, am besten angeregt und am zuversichtlichsten die Erhebung zum ästhetischen Standpunkt versucht werden.

Indem die Dichtung die erste Gelegenheit zur Pflege der ästhetischen Betrachtung und zur Ausbildung des Geschmacks beim Kinde darbietet, dient sie auch vor allem dazu, die Schätzung des Schönen als eines idealen menschlichen Gutes in der Jugend anzulegen. Von ihr gilt überhaupt ganz besonders, was voran

über die mittelbare ethische Bedeutung des ästhetischen Urteils, des Umgangs mit dem Schönen, des Geschmacks und Schönheitsstrebens gesagt worden. Sie kommt aber auch in erster Linie in Betracht, wenn die Hilfe des Schönen für die Beseelung des Kindes durch den Genius zur Erwägung steht.

Zumal in der Dichtung treten dem kindlichen Gemüt die Hochbilder des Lebens, religiöse und nationale Ideale, nahe. Sie ist das dritte Mittel zur Bildung auch des ethischen Urteils, und schliesst sich als solches vorzugsweise unmittelbar an die Geschichte an, der sie ja im Grunde eingehört. Es ist als eine besonders günstige Fügung für die Jugenderziehung bei uns zu preisen, dass gerade die deutsche Dichtung, Dank der innerlichen Gesundheit, der Kraft und dem Ernst des deutschen Gemüts, durch Reinheit und Hohheit ihres Inhalts ausgezeichnet ist. Die deutschen Dichter, die wahrhaft verehrenswerten, haben es selbst ausgesprochen, dass ihrer Kunst die Behütung des heiligen Feuers anvertraut worden, und sie waren auch je und je die Führer ihres Volkes zu dem Idealen in Gesinnung und Leben.

In und mit der deutschen Dichtung treten dem Kinde nun auch die deutschen Dichter selbst nahe. Und indem es diese als Bewahrer der Ideale lieben und verehren lernt, wird es zugleich in geistige Gemeinschaft mit den Besten und Höchsten seines Volkes gesetzt, ebenso wie es durch die biblische und weltliche Geschichte in einen heiligen, in einen edlen Umgangskreis eingeführt wird. Es gewinnt wieder vortreffliche Begleiter für sein eigenes Leben, zu welchen es in aller Anfechtung emporblicken, an deren Gesinnung es die seinige allezeit reinigen und stärken, bei welchen es sich in aller inneren Not und Gedrücktheit Erquickung und Erhebung gewinnen, mit deren Beistand es über die Erbärmlichkeiten des Alltagslebens wohl hinweg kommen mag.

Die Dichtung erscheint so, im Gegenhalt zur Geschichte, namentlich als Humanitätsunterricht, mit dem ausgesprochenen Beruf, durch Vorführung der menschlichen Ideale für persönliches Höherstreben zu begeistern. Als solcher Menschlichkeitsunterricht erweist sie sich noch in anderer Hinsicht. Es kommt ihr nämlich auch in besonderem Masse die Gabe zu, das menschliche Seelenleben aufzuschliessen. Die Dichter sind ja die sicheren Herzenskündiger, die vertrauten Leser im Innern der Menschen. Die Dichtung stellt sich dadurch der Geschichte ergänzend zur Seite, deren Aufgabe ihren Schwerpunkt in der Erweckung des

Gemeinsinnes und des Verständnisses für das gesellschaftliche Geistesleben hat.

Die Dichtung erfüllt am Kind freilich auch eine hochbedeutsame nationale Sendung; doch in anderer Richtung als die Geschichte. Sie eröffnet jenem das Auge für den Wert des Schrifttums und die Dichter seines Volkes als eines kostbaren Idealbesitzes aller. So trägt sie dazu bei, dass der einzelne sich dem Ganzen verbunden finde. Sie nährt in jedem das edle Nationalgefühl, die Empfindung für die wahre Ehre seines Volkes. Von ihr geht die Kräftigung des geschichtlichen Bewusstseins mit aus, in dem Sinne des Durchdrungenseins von inniger Schätzung der hohen Überkommenschaft aus früheren Zeiten und der Anteilnahme an unversehrter lebendiger Bewahrung derselben. Sie ist eine Hauptquelle der Verschmelzung der einzelnen in gemeinsamen idealen Gedanken und Zielen.

Hier enthüllt sich uns erst die Bedeutung des deutschen Unterrichts — wiefern er es mit Einführung in die Welt der deutschen Dichtung zu thun hat. Er erscheint als Schule in der Betrachtung des Schönen, das in der vaterländischen Sprache sich darstellt, wie all' des menschlich und göttlich Hohen, welches als schöne Seele in dem schönen Leibe wohnt. Er wird erkannt als Pflegestätte innerer Verehrung der deutschen Dichtung und der deutschen Dichter, deutscher Freudigkeit, deutscher Innigkeit und deutschen Idealstrebens.

Die Stellung des Gesangs im Lehrplan.

Unmittelbar an die Dichtung reiht sich als das zweite Mittel ästhetischer Bildung in der Schule der Gesang. Auch er ist trefflich dazu geeignet, die Kunst der Erziehung dienstbar zu machen, die Geschmacks- mit der Gesinnungsbildung zu verknüpfen.

Das Schöne des Gesangs liegt dem Kind wiederum ganz nahe und ist ihm darum abermals leicht zugänglich zu machen. Die Empfänglichkeit dafür ist in ihm durch die freie Lust zu singen angelegt. In den Ammenweisen, in den Koseliedern der Mutter, in seinen Spielreimen erwirbt es die Empfindung für die beiden wesentlichen Züge des Liedes: für den Rhythmus und die Melodie. Es tritt ihm in jenen süssen Klängen aus der ersten Zeit des Lebens, in jenen lieben Tönen aus den

Tagen unschuldiger Freude schon der Charakter des Volksliedes entgegen.

Die erziehliche Wirkung des Gesanges rechtfertigt seinen Platz neben der Dichtung. Er ist vor allem wieder ein Mittel zu idealer Erhebung. Er bereitet das Gemüt zum Vernehmen des ethischen Urteils. Er veredelt, indem er der Herzensroheit entgegenwirkt; er ist ein erlesener Beistand in der Milderung unberührter wilder Naturen. Freude am Gesang gehört zu den allerersten Regungen zarterer Empfindungen in einem Menschen. Gesang erzeugt auch Tiefe der Empfindung; denn unter allen Mitteln zum Ausdruck des Schönen der Töne ist die menschliche Stimme das seelenverwandteste und dringt deshalb auch am meisten zu dem Herzen und ergreift und bewegt dasselbe.

Gesang macht weiter den Willen zu allem Streben geneigter. Er belebt jede Freude des Kindes. Er ist ein reicher Quell der Heiterkeit und des Frohmuts bei demselben. Freude, Frohmut ist aber der angemessene seelische Boden für williges Ergreifen höherer Zwecke.

Gesang macht mitfühlend und stimmt fromm und begünstigt dadurch den Gehorsam gegen sittliche und religiöse Forderungen.

Er weckt Thatenlust, denn er reisst mit fort, beschwingt Mut und Kraft und befeuert zu männlichen Entschlüssen und Unternehmungen.

Dazu pflanzt er Gefühl und Sinn für das gfällige Mass und gewährt darin Vorerfahrung und Vorahnung jenes ernsteren Masses, dem das Handeln im Leben unterworfen werden soll.

Endlich behütet er mit vor Versuchung zu Thorheit. Er ist eine reine Erfüllung der Zeit und bannt wirksam den argen Geist, der in müssiger Weile schafft.

Der Gesang schliesst sich in seinem Inhalte an alle erfreulichen und idealen Bezüge des Menschen an: an jene zur Natur wie an die zu seines gleichen und zu Gott. Das Lied ist Lobpreis der Natur. In ihm lebt das feine, innige Naturgefühl. Es ist Ausdruck der herzlichen Freude an den Schönheiten der Welt. Im Liede giebt sich aber auch jene ergreifende Wehmut kund, welche die unaufhaltbare Vergänglichkeit aller Herrlichkeit der Natur im anteilnehmenden Herzen erweckt. So ist das Lied ein Nährquell des Gefallens an der Natur, der Pflege still sinnigen Austausches mit derselben. Es erhöht die ideale Naturempfindung und steigert den Ernst der Naturbetrachtung. Verkehr mit der lieblichen Natur ist auch ein bewährtes Schutzmittel gegen die Begierde, in dem tiefen Durch-

drungensein von dem Gefühl der Unbeständigkeit aller äusseren Pracht liegt eine Vorbereitung auf die Anerkennung der „Jenseitigkeit“ der menschlichen Bestimmung.

Der Gesang kommt ferner so recht dem edlen gesellschaftlichen Zug im Menschen entgegen. Er ist eines der vorzüglichsten Mittel zur Pflege gehobenen Umgangs. Dadurch unterstützt er die wechselseitige Annäherung und Verbrüderung unter den einzelnen und wirkt als Kitt des Zusammenhaltens unter ihnen.

Der Gesang ist geradezu eine Wurzel nationaler Empfindungsweise. Jedes Volk hat ja sein Lied, seine „Stimme.“ Darin äussert sich die ihm eigentümliche innere Gefühlsrichtung, sein Gemütszug. Dieser ist ein wichtiges Element des nationalen Zugehörigkeitsgefühls. Indem ihn der Gesang dem Kind vermittelt, nährt derselbe bei dem letzteren die Herzenshingezogenheit zu seinem Volke. Solche naive Sympathie mit dem eigenen Volke ist eine wertvolle seelische Voraussetzung der aufrichtigen warmen Anteilnahme an seinen Geschicken.

Im Liede lebt patriotische Erhebung fort. Es ist Denkmal der Hingabe an das Vaterland. In ihm klingen die Gedanken und Bestrebungen der besten, schönsten Zeiten des Volkes und seiner edelsten, getreusten Männer durch alle Geschlechter weiter. Vaterländische Ideen und Zwecke werden durch das Lied in die Herzen getragen und darin lebendig erhalten.

Im Liede lebt aber auch religiöse Erhebung fort. Es ist vor allem auch Denkmal der Glaubensbegeisterung. Es bewahrt die Gemütserfahrungen und Herzenssorgen der herrlichsten Zeiten der christlichen Kirche und ihrer frömmsten, gottergebensten Söhne. So werden ganz besonders auch religiöse Wahrheiten und Angelegenheiten durch das Lied den Seelen vertraut und teuer gemacht.

Gesang verstärkt den Eindruck aller hohen Lehren aus Geschichte und Religion auf das Kind und prägt dieselben dem letzteren unverlierbar ein.

Das „deutsche“ Lied, das christliche Kirchenlied sind hervorragende Miterzieher zur Anteilnahme an der weltlichen und geistlichen Gemeinschaft. Sie tragen bei zur Vereinigung der Menschen auf dem Boden des Vaterlandes und der Religion. Sie befördern das innere Zusammenstehen in Fragen und Aufgaben aus Staat und Kirche. Sie helfen mit zur gesellschaftlichen Auferbauung eines jeden einzelnen in den grossen und

ehrwürdigen Hauptgestaltungen geschichtlich gewordener Gemeinschaftsbildung.

Der Gesang unterstützt aber nicht bloss jedes edle würdige Interesse aus dem Unterricht, sondern auch gerade die vornehmsten Zuchthandlungen, welche auf die unmittelbare Hingabe des Zöglings an ideale Forderungen gerichtet sind. Er ist, wie wohl kaum noch ein zweites ausser ihm, dazu berufen, das innere Leben des Zöglings in allen höheren Augenblicken zu begleiten. Er weiht jedes Fest in der Schule, er vermehrt die Wirkung jedes bedeutsamen Tages, er sichert jeder Übung frommer Pflicht, jeder Bethätigung kameradschaftlichen Umgangs die wahrhaftige Mitbeteiligung des Gemütes.

Er ist endlich eine der schönsten Mitgaben der Erziehung für das individuelle freie Leben.

Die Stellung des Zeichnens im Lehrplan.

Nach Dichtung und Gesang folgt als das dritte und letzte Mittel ästhetischen Bildung in der Schule das Zeichnen (im Sinne der Kunstübung). Auch das Schöne der Gestalt ist dem Kind unschwer erreichbar. Das Gefühl dafür wird in ihm zuerst durch den Schmuck der Familienstube, des elterlichen Hauses, weiterhin besonders durch den Schmuck der Heimat angelegt.

Die erziehliche Bedeutung des Zeichnens giebt jener der Dichtung und des Gesanges nicht allzuviel nach. Es ist vor allem Schule im reinen ästhetischen Urteil. Die Betrachtung der Gestalt ist vorzugsweise zu Versuchen darin geeignet. Gerade in den Vorwürfen, auf welche das pädagogische Zeichnen hauptsächlich verwiesen ist, treten Verhältnisse des Schönen besonders sinnenfällig, eindrucksvoll und durch sich selbst wirkend hervor. Der Umgang mit dem Schönen der Gestalt pflanzt den Sinn für das Wohlgefällige in aller äusseren Erscheinung und Darstellung. Er macht vornehmer im Empfinden gegenüber der Umgebung, worin eine wichtige mittelbare Bedingung für die Erhebung im Umgang mit den Menschen liegt.

Indem das Zeichnen die rechte Beurteilung in aller augenfälligen Verkörperung des Schönen anbahnt, gewinnt es zugleich einen weit gehenden Einfluss auf die gesellschaftliche Höherbildung. Es wird zum trefflichen Mittel der Vereinigung der einzelnen in den Gesichtspunkten für die Wertschätzung in

Hauptgebieten des Kunstlebens und bereitet wahre und fördernde Anteilnahme an demselben vor.

Das Zeichnen ist im ausgezeichneten Masse wirkliche Kunstübung. Der Zögling verhält sich dabei am meisten nach der Ähnlichkeit des schaffenden Künstlers selbst, das heisst, es tritt hier am ernstlichsten und ausgesprochensten die Aufforderung an ihn heran, Schönes durch eigenes Bemühen ins Dasein zu rufen. Das Zeichnen ist Zucht im energischen Zusammennehmen alles Willens und aller Kraft zur Erreichung eines Zweckes, der — nicht lohnt. Es verlangt selbstloses Arbeiten und Ringen für ein Ideales. In dieser anhaltenden Nötigung zur Selbstzusammenfassung und Selbstüberwindung liegt seine wesentlichste Bedeutung für die Bildung sittlichen Willens. Es gewährt dadurch Vorbereitung für reines Streben auch im Gebiete der sittlichen Aufgaben, für willige Unterwerfung unter die Gesetze moralischen Handelns. Als zugleich heitere, mit Wohlgefühl durchdringende Beschäftigung wird es auch wieder zur verlässlichen Hilfe in der Bewahrung vor den Versuchungen zu Verkehrtheit und Schlechtigkeit.

In seinen Gegenständen dient das pädagogische Zeichnen aber auch wieder der Beseelung durch den Genius. Denn darin kommt abermals ein Höheres, innerlich Wertvolles zur Offenbarung. Auch in ihnen lebt religiöse, patriotische Erhebung fort. Sie erscheinen als Mittelpunkte der Gesinnung wie als Stützpunkte der Überlieferung aus Tagen grosser Vergangenheit. Durch ihre hingebende Betrachtung und den dauernden Umgang mit ihnen werden die Gesinnungen, die sie tragen, in dem Kinde wieder erweckt und gekräftigt, die Überlieferungen, wofür sie Denkmal sind, der jugendlichen Seele zugebracht und in derselben zu frischer Wirksamkeit berufen.

Die Kunstwerke, von welchen das Zeichnen in der Erziehungsschule ausgeht, sind noch in ganz besonderer Weise Hilfsmittel der Beseelung durch den Genius. Während die Dichtungen und Gesänge, die dem Zögling dargeboten werden, ausschliesslich oder doch vorwiegend allgemeines nationales Edelgut darstellen, sind jene Kunstwerke, welche die Unterlage für das pädagogische Zeichnen bilden, zugleich heimatlich individuelles Besitztum. Indem der Zögling zu ihnen hingeleitet und mit ihnen vertraut gemacht wird, wird er in der Heimat, gerade nach ihrem liebsten Inhalte, wahrhaft beheimatet. In diesem Zusammenhange erscheint das erziehliche Zeichnen gleichfalls als Vermittler rechten geschichtlichen Sinns in

doppeltem Bezug: es erfüllt mit Hochschätzung und gewinnt für die treu besorgte Bewahrung kostbaren väterlichen Erbes und es nährt den Sinn und das Streben für Mehrung dieses Erbes.

Es dient so zugleich zur Befestigung des Individuums in dem mütterlichen Boden alles kraftvollen und gedeihlichen gesellschaftlichen Idealstrebens.

Durch das Zeichnen werden auch abermals die heiligen und guten Lehren aus Religion und Geschichte in ihrem Eindruck auf den Zögling verstärkt und tiefer in dessen Gemüt gesenkt.

Endlich fügt sich das Zeichnen in hervorragendem Grade den freien Fortwirkungen des Unterrichts auf das eigene Leben des Zöglings.

Es begleitet den letzteren gerne und leicht in den stillen Kreis seiner selbst gewählten Beschäftigungen, um hier den erfreuenden Regungen schöpferischer Thätigkeit in den Richtungen der hohen geistigen Interessen als Ausdruck zn dienen.

III.

Über den neuen Würzburger Lehrplan.[1]

Nebst Beiträgen zur Theorie des Lehrplans.

Von

M. Fack

in Jena.

A. Bericht über die Beurteilung des alten und die des neuen Würzburger Lehrplans.[2]

I.

Im Oktober 1893 wurden die Lehrer Würzburgs durch die Stadtschulkommission aufgefordert, den „Lehrplan für die Werktags-Volksschulen der Königlichen Kreishauptstadt Würzburg" (Würzburg, Druck der Stahelschen Königlichen Hofbuchdruckerei, 1889) einer genauen Prüfung zu unterziehen. Dies veranlasste die Lehrer Baum, Fuss, (Kroiss), Ringelmann, Schmidt, Schreiber, Weisenberger, Wolfrum, Wolz und Zillig (5 unter ihnen gehören der katholischen und 5 der evangelischen Konfession an),

---

[1] Vergl. Beiträge zum erziehenden Unterricht, hrsg. v. d. Pädagogischen Gesellschaft in Württemberg. Heft III: Lehrplan f. d. Volksschule. Nebst einer Kritik und einem Anhang. Vom Standpunkt des erziehenden Unterrichts. Esslingen a. N., W. Langguth. 1894. Dazu: P. Zillig, Zur Frage des Lehrplans in der Volksschule. Jahrbuch d. V. f. w. Päd., hrsg. v. Th. Vogt. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 1895, XXVII, S. 288—342.

[2] Vergl. Eine Lehrplanreform und ihr Schicksal. Beitrag zur Schulgeschichte aus dem Ausgang des 19. Jahrhunderts. (Der Schulfreund. Süddeutsche Blätter f. erz. Unterr., hrsg. v. J. L. Jetter. 1895, S. 26—28, 42—46, 56—60 und 75—77.) Schreiber, Gedanken über Kritik und Kritiker. (Ebenda, S. 154—156.) Artikel

eine Reihe von Bedenken gegen den genannten Lehrplan geltend zu machen. Einige dieser Bedenken mögen angedeutet sein.[1]

1. Der Lehrplan setzt sich zur Aufgabe, den Schüler mit möglichst viel Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten, steht also gleich der mittelalterlichen Lernschule auf dem Standpunkte der Nützlichkeit.

2. Er verkennt den Wert einzelner Unterrichtszweige: Die Geschichte wird „in die Ecke verwiesen", während sie neben der Religion ihren Platz hätte finden müssen. Ausserdem sollen ethische Betrachtungen vom Geschichtsunterrichte ausgeschlossen sein. Naturkunde und Geographie werden der Sprache und dem Rechnen nachgesetzt, während sie diesen Fächern vorangestellt sein sollten. Der Sprache und dem Rechnen ist ein Übermass von Stunden eingeräumt, während viel wichtigern Bildungsfächern (der Geschichte, der Naturkunde, der Geographie und dem Gesange) die Zeit zu einem gedeihlichen Betriebe entzogen wird.

3. Er hindert die Entstehung eines einheitlichen und wohlgeordneten Gedankenkreises: Es werden zu wenig unzerstückte Gedankenmassen dargeboten (konzentrische Kreise). Die Zweigdisciplinen sind nicht zu einheitlichen Fächern zusammengefasst; ausserdem werden Stoffe zusammengewürfelt, die in gar keiner Beziehung zu einander stehen.

4. Er bietet zum Teil solche Stoffe, die der Schüler nicht zu fassen vermag, und er bietet so viel Stoffe, dass die geistige Kraft des Schülers überlastet wird. („Er dürfte in Bezug auf Überspanntheit der Stoffforderungen in Deutschland kaum seinesgleichen haben."[2])

„Alles in allem: Dieser Lehrplan ist weder nach ethischen,

---

aus politischen Zeitungen: Fränkisches Volksblatt. 1894, No. 25, 26 und 28. Neue Bayerische Landeszeitung. 1894, No. 19 und 23. Neue Würzburger Zeitung. 1894, No. 57 und 62. Würzburger Journal. 1894, No. 37 und 61. Nachträglich ist mir zugegangen: Zum Lehrplan für die Volksschule von den Verfassern des Lehrplans für die Volksschule. (Fränkisches Volksblatt. 1894, No. 61, 64, 66, 68, 70, 72, 74, 76, 80 und 81.)

[1] Lehrplan für die Volksschule. S. 1—11. Vergl Vorläufiges über unsern Normallehrplan. (Der Schulfreund. 1894, S. 25—27.) Weiteres über den Normallehrplan. (Ebenda, S. 146—153, 167—169.) Jetter, Zur Lehrplankritik. (Ebenda, S. 74—77, 91—93, 107—108, 120—122.) Jetter, Anti-Normallehrplan. 1895. (Beiträge zum erz. Unterr., hrsg. v. d. Pädagog. Gesellschaft in Württemberg. Heft IV.) Jetter, Sätze zur Lehrplantheorie. 1895.

[2] Lehrplan f. d. V. S. 6.

noch nach psychologischen, noch selbst nach objektiv-wissenschaftlichen Gesichtspunkten angelegt."[1]

Und was ist das Ergebnis des Unterrichts nach solch einem Lehrplane? „Nicht Veredelung, sondern Verschlechterung des Schülers. Derselbe erleidet Einbusse an seiner natürlichen Ausstattung, er wird gedämpft und gedrückt in seinem geistigen Leben, und es geht in ihm der Sinn für Wahrheit zurück."[2] „Es leidet notwendig die Kraft seines (des Schülers) Denkens, seine Freudigkeit im Lernen, es geht ihm Auffassung und Überblick verloren, und vor allem kommt er nicht zu Berechenbarkeit und Folgerichtigkeit in seinem Handeln."[3] Dem Unterrichte „fehlt infolge des Drucks, der von den übermässigen Stoffforderungen ausgeht, alle Vertiefung, jede Besinnung und jede Ruhe. In den Schülern entsteht kein Eifer zum Lernen. Selbst ihre natürliche Anteilnahme, die sie von Haus aus mitbringen, wird abgestumpft. Das Allerbedenklichste ist: es tritt eine förmliche Erstarrung der Phantasie und Verwahrlosung des Gemüts ein. Das Lernen sinkt zum bloss gedächtnismässigen hinab."[4] „Kein Schüler weiss etwas Ganzes und Zusammenhängendes, nur wenige wissen überhaupt etwas, viele gar nichts."[5] „Aller Bildungsinhalt tritt an den Schüler ganz äusserlich heran und wird von ihm bei der ersten Gelegenheit als eine wertlose Last abgeworfen. Daher erklärt es sich, dass die Schüler jämmerlich unwissend sind, und dass sie selbst in solchen Gegenständen, wie Lesen, Schreiben und Rechnen, oft nicht die allereinfachsten Ansprüche erfüllen."[6] Kurz: Nach einem solchen Lehrplane kann man nicht „einmal lehren, geschweige unterrichten, am allerwenigsten erziehen."[7]

II.

Bei dieser Kritik blieben die Verfasser nicht stehen, sie entwarfen einen neuen Lehrplan[8], den „Lehrplan für die Volks-

[1] A. a. O. S. 10.
[2] A. a. O. S. 2.
[3] A. a. O. S. 5.
[4] A. a. O. S. 9.
[5] A. a. O. S. 9.
[6] A. a. O. S. 11.
[7] A. a. O. S. 10. Vergl. auch: Fränkisches Volksblatt. 1894, No. 61.
[8] Die Verfasser sagen: „Jede wahre Kritik ist zugleich neuschaffend: darin gewinnt sie erst ihre höhere Berechtigung.

schule". Im einzelnen halten sie ihn selbst für verbesserungsbedürftig, rechnen ihm aber folgende Vorteile zu.[1]

„Er macht Ernst mit der Forderung der Bezogenheit aller Bildung auf das eine, was not thut. Er trägt Sorge für Erhaltung und Kräftigung wertvollster Züge der Individualität, der kindlichen, heimatlichen, stammestümlichen und nationalen, welche dermalen so häufig hintangesetzt und missachtet werden, zum schwersten Nachteil für die Erstarkung einer in dem gewachsenen Boden festgewurzelten, kräftig ausgeprägten Persönlichkeit. Er hält dabei dennoch den Gedanken einer wahrhaft allgemeinen Bildung unverbrüchlich fest, d. h. gerade einer solchen Bildung, bei welcher der religiös-sittliche Geist im ganzen Umkreise des vielseitigen inneren Lebens herrscht. Er entrückt die Bestimmung dessen, was gelehrt werden soll, der Festsetzung durch Willkür und Machtspruch, indem er dabei sich stets auf die Gründe beruft. Er versammelt die ganze Bildungsarbeit um wenige grosse, unverlierbare Stoffe. Dadurch drückt er ihr ein einheitliches Gepräge auf und erreicht es zugleich, dass sie wirklich in allen Bezügen der höchsten Entwickelung des Zöglings diene. Er will auch überall nur wenige, gewichtige, bedeutungsvolle Gedanken herausgearbeitet sehen. Er steuert der heillosen Alleswisserei, dem verderblichen Übergewicht des Schülerbücherwesens, durch welches wir im verherrlichten Zeitalter der Naturwissenschaft glücklich dahin gekommen sind, dass die allermeisten mit offenen Augen nicht sehen und mit offenen Ohren nicht hören. Er dringt auf Gemässheit, Wahrheit und Gesundheit der Bildung. Er bringt die Dinge, die jetzt auf dem Kopf stehen, wieder in ihre rechte Lage dadurch, dass er die Sachen über die Zeichen erhebt. Er drängt die angemassten Ansprüche von Lesen, Schreiben und Rechnen zurück und führt zur Entlastung von dem Wust der unfruchtbaren Übungen in den Sprachschulen und Rechenbüchlein. In alledem bedeutet er eine grosse Wohlthat für Lehrer und Schüler. Er wendet die Überbürdungsgefahr von ihnen ab, erleichtert Lehren und Lernen, fördert Mut und Freude zur Arbeit und schont die geistige und leibliche Kraft. Er holt die armen Aschenbrödel unter den Lehrfächern aus dem Winkel hervor, in den sie der harte Nützlichkeitssinn verwiesen, und setzt sie in die gebührende Ehre

Nur verneinende Kritik erscheint allemal verdächtig, persönlicher Rechnung zu dienen." (Fränkisches Volksblatt. 1894, No. 66.

[1] Fränkisches Volksblatt. 1894, No. 80 und 81. Eine Lehrplanreform. A. a. O. S. 43 und 44.

ı. Er nimmt ausdrücklich Bedacht auf Erziehung zur Arbeit. ' ist überhaupt wesentlich mit darauf berechnet, den Zögling r die Gemeinschaften zu ertüchtigen, in welchen er einmal rken soll. Schon im Kinde trachtet er den künftigen Mann rzubereiten. In religiöser Hinsicht vertraut der neue Lehrın dem einzig sicheren Führer; in ethischer folgt er dem Url des Gewissens; in psychologischer hört er auf die einfachen, hlichten Weisungen des Kindes selbst, der Mutter, des Volkes; sachlicher stützt er sich jeweils auf die Natur des Gegenındes, auf die Winke aus der kulturgeschichtlichen Entwickıg. In allem endlich besinnt er sich auf die Grundsätze der ossen Führer auf dem Gebiete der Didaktik. . . ."[1]

III.

1. So dachten die Verfasser. Wie dachten ıdre? Die einen sahen in dem „Lehrplan für die Volksıule" eine „geistvoll geschriebene Broschüre," „ein Vademekum s dem dürren Aggregat der Lehrplanfächer," „ein wahres hatzkästlein pädagogischer Weisheit," ja sogar „einen Markıin auf dem Wege zu einer besseren Schulbildung unseres ılkes" (Neue Bayerische Landeszeitung. 1894, No. 19), und ın glaubte, die Verfasser für Männer halten zu dürfen, „die t Lust und Liebe, mit ungeteilter Thätigkeit und Kraft intten der Schule stünden, und die mit offenen Sinnen das ıben der Schule nicht bloss lebten, sondern (auch) studierten" ine Lehrplanreform. A. a. O. S. 59), für Männer, die „mit ı die besten und tüchtigsten . . . Lehrer bekannt und gehätzt" wären, für Männer, die mit ehrenwertem Freimute handelt hätten (Neue Bayerische Landeszeitung a. a. O. Eine ıhrplanreform. A. a. O. S. 59 und 27. Fränkisches Volksıtt. 1894, No. 25).

Die andern dagegen sahen in demselben „Lehrplan für ı Volksschule" den „lächerlichsten Unsinn" oder wenigstens ıen „verwässerten Abklatsch" der Entwürfe in Reins „Schulıren" (Neue Würzburger Zeitung. 1894, No. 57), und man ıubte, die Verfasser für Männer halten zu müssen, bei denen h ein Hang zur Übertreibung," sowie ein „intoleranter Ein-

[1] Vergl. auch Würzburger Journal. 1894, No. 61: „Wir chnen es uns als ein Verdienst an, den Lehrplan möglichst ıfach gestaltet zu haben, um endlich aus der Überbürdung der genwärtigen Stoffverteilungen herauszukommen."

sichtsdünkel“ und ein „pharisäischer Zug mitleidiger Verachtung Andersdenkender“ zeigten,[1] für Männer, die gleich andern Zillerianern „im Besitz der allein seligmachenden Methode und des Patentes der Heiligenzüchgung“ zu sein glaubten, für Männer, die unpraktische Köpfe, wenn nicht gar „Narren“ wären, für Männer, die an „Verfolgungswahn“ leiden müssten.[2]

Zu einem Stein des Anstosses wurden insbesondere die Stoffe für den Gesinnungsunterricht (Märchen). Ein Geistlicher z. B. schrieb: „Also wird jetzt wirklich und ernstlich von ehrenwerten und gläubigen katholischen Lehrern als ein Mittel zur Erzielung der Frömmigkeit und kirchlichen Gesinnung eine Lehrmethode vorgeschlagen, welche du vor Jahren bei Durchsicht der Zillerschen Schriften als einen nahezu gotteslästerlichen Gedankengang (?) und als einen versteckten und ganz perfiden Plan zur unvermeidlichen Zerstörung des Glaubens mit Unmut beiseite gelegt hast?“ . . . „Das also nennt ihr Geschichte, Weltgeschichte: Das Märchen von den 7 Geisslein, Wolf und Fuchs, Sage und Dichtung? — Und diese Geschichten und Geschichtchen stehen als Bildungsmittel für Sittlichkeit und Charakter im neuen pädagogischen Lehrplan im gleichen Rang mit der Religion!“ . . . „Wir fürchten, dass die Religion bei dieser Behandlungsweise und Zusammenstellung in demselben Masse zum Märchen herabsinkt, in welchem das Märchen zum Rang der Profangeschichte emporsteigt.“[3]

Sogar das mussten die Verfasser hören: „Mit dem kommenden Herbst wird in Grombühl[4] ein neuer Schulsprengel errichtet. Man stelle die Herren alle dort an, um ihnen Gelegenheit zu bieten, zu zeigen, dass sie nicht nur gross in der Theorie sind, sondern auch in der Praxis bestehen. Es wird sich dann finden, ob bei dem vorgeschlagenen Lehrstoff, dem, mit Ausnahme des Gesinnungsstoffes, jeder systematische Aufbau der einzelnen Unterrichtsdisciplinen mangelt, der fast durchweg eine ganz willkürliche Zerreissung des Zusammengehörigen zeigt, die jetzigen „jämmerlichen Kenntnisse“ der Schüler sich heben werden. Aber

---

[1] Trotz der „intensivsten, ja ausschliesslichen Beschäftigung mit der von lauter Sittlichkeit und Gesinnungsstoff triefenden Zillerschen Pädagogik.“

[2] Vergl. Eine Lehrplanreform. A. a. O. S. 27, 44, 75 und 76. Würzburger Journal. 1894, No. 37 und 57.

[3] Fränkisches Volksblatt. 1894, No. 28. Eine Lehrplanreform. A. a. O. S. 28 und 42.

[4] Grombühl = eine Vorstadt Würzburgs.

wir fürchten, dass diese Übersetzung der Theorie in die Praxis mit einem Fiasko endige, und dass der pflichtgemässen ‚fortwährenden Untersuchung' des neuen charakterbildenden Lehrplanes auf seine Brauchbarkeit durch die zuständigen Behörden . . . ein Verbot desselben auf dem Fusse nachfolge." [1]

Manche Lehrer gingen sogar so weit, die Meinung der Verfasser, sie seien zu einer fortgesetzten Prüfung des Lehrplans nicht bloss berechtigt, sondern auch verpflichtet, als „einen Fundamentalirrtum" zu bezeichnen. [2] Selbst die beissendsten Spottreden mussten sich die Verfasser gefallen lassen. [3]

2. So also dachten und urteilten Lehrer, Geistliche und

---

[1] Würzburger Journal 1894, No. 37.

[2] A. a. O. Eine Lehrplanreform. A. a. O. S. 57.

[3] Vergl. Eine Lehrplanreform. A. a. O. S, 57 und 77: „. . . Ferner ist ausser dem pädagogischen Pronunziamento der Herbartischen Charakterschutztruppe von keinem hervorragenderen Faschingsscherz zu berichten. Ein geheimer Kongress der ABC-Schützen soll sich bereits empfehlend über den neuen Lehrplan geäussert haben. Auf jeden Fall finden sie es amüsanter, statt im Labyrinth des Einmaleins herum zu irren, auf den blumigen Wiesen des gelobten Landes spazieren zu gehen und an dem Beispiel Abrahams, des ersten der ‚denkenden Väter', sich zu erbauen, wie er den Isaak zum Schächten knebelte oder seine Köchin, die Hagar, des guten Beispiels und des lieben Hausfriedens halber mit schlichtem Abschied entliess. Im übrigen mache ich mir über den nunmehr öffentlich konstatierten fast gänzlichen Mangel an ausgeprägten Charakteren in hiesiger Stadt keine Sorge. Denn dafür greift die Bildung, Dank der veralteten Lehrtechnik, hier immer mehr um sich und namentlich die Trambahnstrecke vom Rathaus zur Sanderau zeigt die erfreulichsten Spuren. Sie wird täglich mehrere Male von unserm antizillerianischen Schulrat befahren und so etwas geschieht nie ohne wohlthätige Folgen für den ganzen Bezirk." (Würzburger Journal.) „Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen werden, weil blosser Gedächtniskram und mechanische Fertigkeiten ohne Wert, aus dem Würzburger Lehrplan gestrichen. An deren Stelle treten Vorträge über die Tugenden der ‚alten Geiss und ihrer sieben Geisslein', des ‚Lumpengesindels', des ‚alten Abraham in der Jordansau' und des ‚Apostels Paulus'. Die für einen Kulturmenschen des 19. Jahrhunderts nötigen sittlichen Tugenden werden darin entwickelt." . . . „Jeder derselben (der 10 Würzburger Lehrer) erhält 6000 Mark Gehalt und einen Schulpalast, zur Unterstützung wird ihm ein Assistent beigegeben, dessen Aufgabe darin besteht, die Disciplin aufrecht zu erhalten und zu ermitteln, ob die Schüler die Vorträge verstanden. Damit die Kraft einer planmässigen Ertüchtigung recht helle wird, werden jedem Musterlehrer nur zwei normal beanlagte Schüler zugeteilt." (Würzburger Journal.)

Eltern. Und die Schulbehörde? Sie sah zwar von einem disciplinaren Einschreiten gegen die Verfasser ab, „weil die Annahme nicht ausgeschlossen erscheine, es hätten die Genannten in der Meinung ernstlicher Pflichterfüllung gehandelt, ohne sich der Tragweite des Vorgehens klar bewusst zu sein,“ sie glaubte aber die Verfasser unter anderem deshalb tadeln zu müssen, weil diese trotz ungenügenden Beobachtungsmateriales schwerwiegende Vorwürfe gegen die Würzburger Volkschulen erhoben hätten, und weil sie „das Elaborat trotz der Abmahnung seitens des Referenten der Königlichen Lokalschulkommission auch in Form einer Broschüre veröffentlicht“ hätten.[1]

3. Und noch eine andere Folge soll das Vorgehen der Verfasser gehabt haben. „Ein Kandidat einer damals zu besetzenden Würzburger Schulstelle hatte,“ so berichtet man,[2] „auf seine Anfrage, warum er gegen einen anderen, geringer qualifizierten Bewerber zurückstehen müsse, als einen der hiefür massgebend gemachten Gründe erfahren, dass er wegen seines gesellschaftlichen Umgangs mit einem der 10 Verfasser im Verdacht stehe, Zillerianer zu sein, ein Verdacht, von dem er sich völlig zu reinigen imstande war. In einer Besprechung dieses Falles verteidigten einflussreiche Kollegen aufs eifrigste das vermeintliche Recht des Magistrats zu einer derartigen Rücksichtnahme bei Besetzung von Schulstellen.“ [3]

Alles das hat die Verfasser nicht zu entmutigen vermocht, sie glauben vielmehr fest an den Sieg ihrer Sache.[4]

---

[1] Eine Lehrplanreform a. a. O. S. 58.

[2] Ebenda, S. 27.

[3] Ebenda. S. 27.

[4] Vergl. „Gegen Bestrebungen für ideale Zwecke haben sich noch immer menschliche Äusserungen gekehrt, als da sind: ungerechte Anklage, unbilliges Urteil, Spott und Hohn und anderes. Solche Äusserungen kommen wohl von innerlicher Unfreiheit, aus der Vermengung von Macht und Recht, aus dem Mangel an edlerem Ehrgefühl. Sie finden ihre Verurteilung vor einem unentfliehbaren und unbestechlichen Gericht. Durch sie wird der Geist nicht gedämpft. Seine Kraft fliesst aus einer ihnen unzugänglichen Quelle. Die Wahrheit ist nicht umzubringen. Auch die Wahrheit vom erziehenden Unterricht wird sich Bahn brechen, trotz alledem und alledem. Vielleicht braucht es erst der Geisselschläge, die sich in Vorproben bereits ankündigen, ehe auch bei den in solchen Dingen heute massgebenden Stellen die Erkenntnis kommt, dass es doch das Wichtigste sei, vor allem für des Menschen höhere Bestimmung zu sorgen, statt ihn für den rücksichtslosen Kampf ums Dasein auszurüsten.“ (Eine Lehrplanreform. A. a. O. S. 44.)

B. Der neue Würzburger Lehrplan im Vergleich zum Zillerschen.

I.

Wie unterscheidet sich der neue Lehrplan[1] von dem Zillerschen?[2]

Stellen wir zunächst, so weit es möglich und erspriesslich ist, beide übersichtlich nebeneinander.

Gesinnungsunterricht.

Ziller:	Die Würzburger:
1. Schuljahr.	
Märchen von Grimm: Die Sternthaler. Die drei Faulen. Die drei Spinnerinnen. Strohhalm, Kohle und Bohne. Die sieben Geisslein. Hühnchen und Hähnchen. Wolf und Fuchs. Das Lumpengesindel. Die Bremer Stadtmusikanten. Zaunkönig und Bär. Fundevogel. Der Arme und der Reiche. „In den Gesinnungsunterricht des 1. Schuljahres gehören auch die Ereignisse des Kirchenjahres, die im Anschlusse an die sonn- und feiertäglichen Erbauungsstunden zu besprechen sind. Zur Weihnachtszeit wird die Geburt Jesu behandelt.“[3] Dies gilt auch für die folgenden Schuljahre.[4]	Dieselben Märchen. Ferner: „Das Leben Jesu in erbaulicher Weise im Anschluss an das Kirchenjahr, besonders an die christlichen Hauptfeste.“ Dies gilt für alle Schuljahre.

---

[1] Als Erläuterung des neuen Lehrplans empfehlen die Verfasser die Arbeit: Zum Lehrplan für die Volksschule. (Fränkisches Volksblatt. 1894, No. 61, 64, 66, 68, 70, 72, 74, 76, 80 und 81.)

[2] Vergl. M. Bergner, Materialien zur speciellen Pädagogik von T. Ziller. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 1886, S. 20 ff.

[3] A. a. O. S. 27.

[4] A. a. O. S. 145 f.

Ziller:	Die Würzburger:
2. Schuljahr.	
Robinson (nach dem Originale Defoes, aber im Auszug). „An der Hand der Robinsongeschichte wird das erste Hauptstück des Katechismus (ohne die Erklärung Luthers) erarbeitet.“ [1]	Robinson.
3. Schuljahr.	
a) Die Geschichte der Patriarchen. Nach der Erzählung von dem Untergange Sodoms ist folgendes einzuschalten: Schöpfung, Sündenfall, Brudermord, Sintflut, Turmbau. Drittes Hauptstück des Katechismus (ohne die Erklärung Luthers) u. s. f. [2] b) Vom zweiten Halbjahre [3] an: Thüringer Sagen — die Nibelungen (deutsche Heldenzeit).	a) Patriarchengeschichte, besonders Abraham. b) vac. [4]
4. Schuljahr.	
a) Die Geschichte der Richter einschl. Moses (jüdische Helden-	a) Moses (als Vertreter der Richter). b) Rolands-, Adelger-

[1] Vergl. a. a. O. S 36. Zum Katechismusstoffe überhaupt vergl § 74, 86, 113, 174.

[2] Vergl. a. a. O. S. 73—75.

[3] Vergl. a a. O. S. 49 Anm. 1: „Die im zweiten Halbjahre beginnende Behandlung solcher heimatkundlicher Stoffe kann auch weiterhin ins nächste Schuljahr übergreifen. Vergl. auch S. 70 unten.

[4] „Die Lücke hat nicht der Lehrplan gelassen, sie ist in den Denkmälern für unsere nationale Entwickelung da. So zuverlässig unser Volk dereinst auch die gesellschaftliche Stufe der Sippe-Verfassung durchlaufen hat . . ., so ist sie doch nicht in einer klassischen Darstellung festgehalten. Das Heraufkommen unseres Volkes wird erst von der heldischen Stufe ab in der Erzählung anschaubar. Die vorausgehende Stufe des blossen Geschlechtsverbands muss mit vertreten werden — versteht sich nach der rein kulturgeschichtlichen Seite — durch die entsprechende beim Volke Israel, welche in der lieblichsten und schönsten Erzählung aufbewahrt ist. (Fränkisches Volksblatt. 1894, No. 68.)

Ziller:	Die Würzburger:
zeit). b) Vom zweiten Halbjahre an: Deutsche Geschichte von Heinrich I., Otto d. Gr., den Ungarn, Karl d. Gr. (Rolandslieder nach Uhland — Grimmsche Sagen), ferner von den Franken am Niederrhein, Hermann dem Cherusker zur Zeit des Augustus (Jesus) und den Römern in Deutschland. Ausserdem: Heinrich IV. u. s. f. Einschaltungsweise: alte Geschichte.[1]	und Siegfriedssage. (Die Rolandssage nach Uhlands Liedern.)
5. Schuljahr.	
a) Das Davidsche Königtum (von Davids Salbung an bis zu Salomo). b) Barbarossa und die Kreuzzüge. Sinken des Rittertums. Rudolf von Habsburg. Schweizer Aufstand.	a) Das Königtum. (Besonders David.) b) Das Zeitalter der Bekehrung. (Bonifatius; Karl der Grosse.) Das Zeitalter des Königtums: Die Sachsenkönige Heinrich I und Otto der Grosse. Barbarossa (Kreuzzüge).
6. Schuljahr.	
a) Das Leben Jesu. Einschaltungsweise: Stücke aus den Propheten; Teilung des jüdischen Reiches und dessen weitere Geschichte bis zur Einverleibung in das römische Reich. Ferner: Die „übrigbleibenden“ Hauptstücke des Katechismus (ohne die Erklärung Luthers). b) Reformationsgeschichte. Erfindungen und Entdeckungen. 30-jähriger Krieg. Friedrich d. Gr.	a) Das Leben Jesu. Namentlich: Aufschliessung der Lehre Jesu. b) Das Zeitalter der Reformation und das Zeitalter der Aufklärung (bis zu Friedrich d. Gr.). Reformation (ohne Bauern- und Schmalkaldener Krieg). Das Landesfürstentum. (D. fränkische u. bayerische Herzogtum. Städtewesen. (Vertretung: Nürnberg u. Augsburg.) Entdeckungen u. Erfindungen (Entdeckung der neuen Welt, Erfindung d. Buchdrucks). Friedrich d. Gr. (7jähr. Krieg.)

[1] „Die alte Geschichte tritt, soweit sie in die Volksschule hereinzuziehen ist, hier nicht selbständig auf, sondern als Einschaltung in die biblische und deutsche Geschichte, so die Geschichte der Ägypter, Griechen und Römer.“ Bergner a. a. O. S. 70 Anm. 2.

Ziller:	Die Würzburger:
7. Schuljahr.	
a) Die Apostelgeschichte. Einschaltungsweise: Stücke aus den Briefen des Neuen Testaments. b) Geschichte des Altertums.	a) Apostelgeschichte. b) Das Zeitalter der Aufklärung: Abschluss (Befreiungskrieg). Das Zeitalter der Einigung.
8. Schuljahr.	
a) Abschliessende Wiederholung des Katechismus b) Freiheitskriege. Französische Revolution. Amerikanische Befreiungskriege. Gründung des neuen deutschen Reichs.	Der „Lehrplan für die Volksschule“ ist für eine siebenklassige Schule berechnet.

Naturkunde und Geographie.

1. Schuljahr.

Ziller:	Die Würzburger:
a) Stube, Wiese, Wald, Kleidung nebst den zugehörigen Körperteilen. Sonne und Himmelsgegenden (Morgen, Mittag u. s. f.) Sommer und Winter (im Anschluss an die Jahreszeit und an das Lied „Tra, ri ra“).[1] Flachs und Linnen. Fenster und Kammer. Vorgang beim Feuermachen. Ziege, Brunnen, Thür, Uhr. Hühner, Beeren, Nüsse. Esel (Pferd), Hund, Katze. Das Kochen u. s. f.[2] Gelegentliche Erweiterungen des Stoffes: Erscheinungen des Winters (Erkalten, Wind und Wol-	a) Stube, Wiese, Feld, Wald, Kleidung, Sonne, Himmelsgegenden (Morgen und Abend), Flachs und Leinwand, Fluss und Teich. Ziege. Brunnen. Das Salz als Nahrungsmittel. Esel, Hund, Hahn, Katze. b) Die bayerische Königsstadt München und die Grundgestalt von Bayern. Die Würzburger Bäche. Der Main als Heimatfluss. Der Rhein als Mündungswasser des Mains. Steinkohlen von den Rheingebirgen. Die Eisenbahn nach dem Rhein. Bremen (beim Meer). Deutsch-

[1] „Man darf den Konzentrationsstoff nicht zu eng fassen. Zu ihm gehört nicht bloss der Inhalt der Märchen und die Art, wie über sie gesprochen wird, sondern auch die Gesamtheit der empirischen Grundlagen, die dazu in Beziehung stehen, und das Ganze der Betrachtungen, die daran angeschlossen werden müssen.“ A. a. O. S. 29.

[2] A. a. O. S. 21 Anm. 1.

Ziller:	Die Würzburger:
ken u. s. f.). b) Dresden (Residenz des Königs), Pleisse. Teich; Elster, Parthe. („Bei der Parthe ist schon auf der . . . Schulreise . . . . die ursprüngliche Richtung von S. nach N. zu gewinnen, auch in Verbindung mit der — wenigstens nach dem Augenschein sich ergebenden — spekulativen Betrachtung darüber, wodurch die ursprüngliche Richtung wohl abgeändert worden sein möge.")[1] Die Elbe bei Dresden. Braun- und Steinkohlen neben den Holzkohlen der Schmiede (aus der Gegend von Dresden, von Zwickau im Erzgebirge, aus Böhmen, durch bestimmte Eisenbahnen nach Leipzig gebracht). Nähere Bestimmungen: Zwickau in Sachsen; Böhmen grenzt an Sachsen. Bremen in bestimmter Richtung ausserhalb der Dreiecksgestalt von Sachsen, nahe am Meer u. s. f. Gelegentliche Erweiterungen, z. B. nach der Sedanfeier: Rhein, Frankreich, Deutschland; nach der Feier des 18. Oktobers: Östreich, Russland u. s. f. „Das fachwissenschaftliche Ziel der Geographie im 1. Schuljahr ist die Dreiecksgestalt von Sachsen (das Erzgebirge die eine Seite) in Deutschland mit den heimatkundlichen Beziehungen zu den bestimmten Grenzländern."[2]	land; Frankreich (im Anschluss an den Sedantag).

[1] A. a. O. S. 24.
[2] A. a. O. S. 28.

Ziller:	Die Würzburger:
2. Schuljahr.	
a) Salzwasser im Meer. Haustiere (Rind, Schaf, Hund, Pferd und Kamel — des Nutzens wegen in Haus und Hof gehalten). Waffen. Wohnung. Quelle. Salzwasser in Salinen (im Anschluss an die Schulreise nach Halle). Regen (Regenzeit auf der Robinsoninsel = Winter). Das Thal der Weintrauben. Melone, Kokospalme. b) Fachwissenschaftliches Ziel der Geographie: Kartenbild mit folgenden Ländern: Russland, Deutschland, Frankreich, England, Spanien u. s f. „Daneben die Vorbereitungen zu den Betrachtungen der mathematischen G., die im nächsten Jahr ihren Abschluss in der Einführung des Globus finden, z. B. von dem Punkte aus, dass auf dem Meere die Spitzen der Schiffe zuerst gesehen werden und zuletzt verschwinden, ferner von Ebbe und Flut und von den abweichenden Jahreszeiten der Robinsoninsel aus.“ [1]	a) Betrachtung der notwendigsten Lebensbedürfnisse: Wohnung, Nahrung, Quelle, Kleidung, Hausgeräte; Waffen (Pfeil, Bogen und Lanze). — Fortführung der Betrachtung d. Haustiere: Pudel, Ziege (als Nutztier). — Schiff und Floss. — Sturm, Gewitter, Regen. b) Unterscheidung von Land und Insel. — Übersicht der Erdteile: Europa (Russland, Frankreich, Spanien, England); Asien (Palästina); Afrika (Ägypten, Maurenland); Amerika (Brasilien); Mittelmeer und Weltmeer. Völkerkunde (Weisse, Schwarze, Kupferfarbige.) Christen, Heiden, Türken.
3. Schuljahr.	
a) Kreide, Bleistift, Federn. Weidetiere (Rind, Schaf, Pferd). Wiesen- und Feldpflanzen. Erdöl (Naphtha); Salzexperimente. Hartes und weiches Wasser. Kommunizierende Röhren bei Salinen, Brunnen und Wasserleitungen. Kalk- und Kalk-	a) Weidetiere (Rind, Schaf, Kamel). Die Weideorte (Wiese, Aue und Steppe). Sonne, Mond, Uhr, Brunnen, Schattenbeobachtungen. („Es handelt sich nicht um eine fachwissenschaftliche Betrachtung, sondern um die Hervorhebung der Seiten, wo-

[1] A. a. O. S. 36.

Ziller:

en (zu „Sarahs Tod"). Der
des Himmels, das Land be-
itend (zu „Jakobs Flucht
Nachtlager") u. s. f.
Abrahams ursprüngliche
iat: Lage, Gebirge, Steppen;
se (Vergleichung mit den
igen); Bewohner (Viehzucht
Iomaden). Abrahams neue
iat: Lage; Bodenbeschaffen-
(Gebirge, Auen mit Wiesen,
pen); Bewohner (Nomaden
Leben des Morgenländers
ause und auf der Reise ...);
te der Ureinwohner u. s. f.
pten: Lage, Fruchtbarkeit
f. Daneben: Unsere Ge-
e und waldigen Höhen,
re Flüsse mit den zuge-
gen Städten, Ländern u. s. f.
er (zu den Sagen): Thürin-
u. s. f. Endlich: die Erde
Kugel (5 Beweise — Glo-
ihr Verhältnis zu Sonne
Mond). (Voraussetzungen:
ttenmessungen — Beob-
ingen des Auf- und Unter-
's der Sonne u. a.)[1] u. s. f.

Die Würzburger:

durch die Geschichte aufgehellt wird. Das gilt ausnahmslos für alle folgenden Jahre." [2]
b) Die alte und neue Heimat Abrahams Ägypten. — Der Main als heimatliche Verdeutlichung. (Quelle, Mündung, Verhältnis des Mains zur Gegend — nach der Weisung der bibl. Geschichte; Dörfer, Städte; keine Nebenflüsse.) Die Lüneburger Heide und das Hirtenleben in der Lüneburger Heide und im Algäu. — Die Erdkugel.

4. Schuljahr.

Samen von Koriander —
ia. Zu den Wachteln: Die

a) Jagdtiere: Hase, Wildschwein, Bär. Jagdhund. Jagd-

[1] Bei diesen mathematisch-geographischen oder astrono-
hen Stoffen — sie sind bei Ziller zum Teil unter Natur-
.e aufgeführt, vergl. Bergner a. a. O. S. 57 und 58 — soll
ch um abschliessende Betrachtungen handeln.

[2] Lehrplan f. d. V. S. 19. Vergl. auch: Der Schulfreund.
S. 6: „Mit Bonifatius kommen die Benediktiner, die den
rbau und Gartenbau trieben und ihn den Heiden und neuen
sten zeigten. Um diese wichtige Seite der Geschichte dem
ler aufzuhellen, damit er also die Arbeit der Mönche würdigen
, geben wir naturkundlichen Unterricht" u. s. w. (J. Schmidt.)

Ziller:	Die Würzburger:
Hühnervögel. Produkte Ägyptens (Kürbis, Melonen u. s. f.) Produkte Kanaans (Weintrauben u. s. f.) u. s. f. b) Übertragung der zu Ende des vorangegangenen Jahres gewonnenen Hauptpunkte und Hauptlinien des Globus auf die Planigloben des Atlas. Übertragung der bisher von den Kindern gezeichneten, vielleicht sogar gemalten Kartenbilder auf die Karten des Atlas (Gebirge und Flüsse Deutschlands u. s. f.). Sinaihalbinsel. Produkte Ägyptens, Arabiens und Palästinas. — Hunnen, Avaren, Ungarn, Mongolen. Steppe des mittelasiatischen Hochlandes, Steppe des europäischen Russlands. Zu Norditalien: Tiefebene des Po. Zu Nordsachsen: Die Heidesteppe von der Nordspitze Jütlands bis an die Schelde (Lüneburger Heide u. s. f.). Zu den Franken: Frankenwald, fränkische Kreise Bayerns. Gosslar. Burgen im Gebiete der Saale u. s. f. u. s. f. Bem.: „Der Abschluss der Geographie von Deutschland kann und muss während des vierten Schuljahres gegeben werden...“[1]	ort: Der Wald. Ross. Gold und Eisen (Schmied). Jahreszeiten. Wettererscheinungen. b) Das Frankenland. Das Bayernland (als Stammesgebiet). Der Rhein (nach den Weisungen der Siegfriedssage).

Lesen und Schreiben im 1. Schuljahre.

1. Halbjahr: Lesen und Schreiben der Elementarschrift. 2. Halbjahr: Das Lesen der gotischen Druckschrift und Malen der deutschen Kurrentschrift. Bemerkung: Es werden nur	Von Weihnachten ab (d. i. vom 2. Vierteljahr an) Versuche im Schreiben und Lesen der Elementarschrift, von Ostern ab Kurrentschrift.

[1] Bergner a. a. O.

Ziller:	Die Würzburger:
Wörter mit lauttreuer Schreibung verwendet.	

Sprachlehre im 2. Schuljahre.

. . . . Unterscheidung des Hauptworts durch „der, die, das," — des Zeitworts durch „er, sie, es" u. s. f. (Bergner a. a. O. S. 58 und 187.)	. . . . Unterscheidung des Hauptworts nach dem Zeigerlein „der, die, das"; Unterscheidung des Zeitworts nach „ich" u. s. f.

Damit müssen wir unsere Nebeneinanderstellung abbrechen; der Leipziger Lehrplan liegt eben nur in Bruchstücken vor.

II.

Aus der Nebeneinanderstellung ist ohne weiteres ersichtlich, dass sich die Würzburger vielfach streng an Ziller gehalten haben, auch in Kleinigkeiten. Im einzelnen freilich sind mancherlei Abweichungen bemerkbar. Einige derselben mögen besonders hervorgehoben sein:

1. Der Zillersche Lehrplan ist für Schüler berechnet, welche die Schule 8 Jahre lang besuchen müssen; die Verfasser des Würzburger Lehrplans dagegen dachten an Schüler, die nur zu einem 7jährigen Schulbesuche verpflichtet sind. Die Würzburger waren also genötigt, den Stoff, den der Zillersche Lehrplan empfiehlt, zu kürzen. So sind die Profangeschichte des Altertums (7. Schuljahr) und die abschliessende Wiederholung des Katechismus (8. Schuljahr) in Wegfall gekommen.

2. Ziller schaltet in die eigentliche Reihe der Gesinnungsstoffe mehrfach andere Stoffe ein (vgl. die Stoffe für das dritte, vierte, sechste und siebente Jahr); die Würzburger haben diese Einschaltungen nicht in den Lehrplan aufgenommen. Manche derselben, die Stücke aus den Propheten und aus den Briefen des Neuen Testaments, vermisst man ungern.[1]

3. Was die Geschichte der Patriarchen betrifft, so verweisen die Würzburger besonders auf Abraham. Auf die

[1] Dass namentlich die „Propheten" der Volksschule wertvolle Stoffe zu bieten vermögen, das ist bisher verkannt worden. Vergl.: H. Lietz, Neue Aufgaben auf dem Gebiete des christlichen Religionsunterrichts. (Aus dem Päd. Universitätsseminar zu Jena. VI. Heft. Hrsg. v. W. Rein. Langensalza, Beyer & Söhne. 1895. S. 61—91.)

Patriarchengeschichte soll die Geschichte des Moses folgen; die Geschichte der eigentlichen Richter[1] ist nicht berücksichtigt.

4. Ziller stellt neben die Patriarchengeschichte die Thüringer Sagen; die Würzburger verzichten im 3. Schuljahr überhaupt auf einen profangeschichtlichen Stoff.

5. Ziller bietet in einigen Fächern Stoffe, die Einheitlichkeit und Zusammenhang vermissen lassen (vgl. z. B. Naturkunde im 3. Schuljahre, Naturkunde und Geographie im 4. Schuljahre). Die Würzburger haben diesem Übelstande abzuhelfen gesucht (vgl. z. B. die Naturkunde im 3.—7. Schuljahre). Die Einheitlichkeit ist allerdings in einigen Fällen dadurch erreicht, dass Stoffe, die bei Ziller im Anschluss an die Erfahrung auftreten, keine Berücksichtigung gefunden haben (vgl. z. B. die Stoffe für die Naturkunde im 1. und 3. Schuljahre).

Der Würzburger Lehrplan stimmt also im allgemeinen mit dem Zillerschen überein; im einzelnen freilich weicht er mehrfach ab. Haben die Würzburger recht daran gethan, in dem einen Ziller zu folgen, in dem andern eigene Wege zu gehen? Die Antwort wird sich aus dem letzten Teile dieser Arbeit ergeben.

C. Grundlegende Untersuchungen.

I.

Welche Stellung nimmt das Wissen in der Erziehungsschule ein?

1. Der Lehrplan ist ein Hilfsmittel für den Unterricht. Jeder Unterricht vermittelt dem Schüler ein Wissen.[2] Welche Stellung nimmt das Wissen in der Erziehungsschule ein? Das Ziel der Erziehung wird durch die fünf sittlichen Ideen[3] be-

[1] Gegen die Geschichte der Richterzeit sind mehrfach Bedenken erhoben worden. Vergl. z. B.: R. Staude, Die kulturhistorischen Stufen im Unterricht der Volksschule. Päd. Studien. Hrsg. v. W. Rein. 1880, H. II.

[2] In diesem Begriffe sollen — so wollen wir der Kürze halber annehmen — die Fertigkeiten mit eingeschlossen sein.

[3] Reichen die sittlichen Ideen zur Bestimmung des Erziehungszieles auch wirklich aus? Vergl. z. B.: „Die Erziehung sucht beides, die Sittlichkeit und die Religion, zu wecken und zu pflegen. Die Sittlichkeit wird geweckt durch ethische Auffassung und Darstellung der Welt, d. i. des menschlichen Lebens, der Geschichte der Menschheit; und die Religion wird geweckt durch den idealen Umgang mit Gott, der dem Kinde zunächst

stimmt. Mit Rücksicht auf die Mehrheit der Ideen ergeben sich die Fragen: Kann man eine sittliche Forderung aus einer einzigen Idee ableiten? Oder sind bei jeder Ableitung immer die sämtlichen Ideen zu beachten?

Nehmen wir zunächst an, man könnte eine sittliche Forderung aus einer einzigen Idee ableiten.

Die Idee der inneren Freiheit fordert ein Wollen bezw. Handeln[1] gemäss der sittlichen[2] Einsicht. Die sittliche Einsicht wird bestimmt: formal durch die Idee der Vollkommenheit und material durch die Ideen des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit.

Der Schüler muss also durch die Erziehung zu folgender Einsicht geführt werden (erste Aufgabe der Erziehung):

a) Es ist sittlich, ein reiches und fruchtbares Wissen und ein umfassendes und energisches Wollen bezw. Handeln zu erwerben (Idee der Vollkommenheit). Dabei besteht die Voraussetzung: Die Idee der Vollkommenheit fordere (ausser einem

---

als Vater und Freund erscheinen soll und später als der Heilige, Gerechte und Barmherzige, zuletzt aber als das reelle Centrum aller sittlichen Ideen, d. h. als das höchste Musterbild, als Träger der Vollkommenheit und zugleich als Urgrund aller Dinge. . . . Diese beiden Quellen haben zuletzt einen einzigen Urgrund; denn das sittliche Urteil ist nichts anderes als ein göttliches Gesetz, das in unser Herz gelegt ist, und das wir nicht von uns selbst haben.“ (Erläuterungen z. XVII. Jahrgang des Jahrb. d. V. f. w. Päd. Leipzig, Veit & Comp, 1886, S. 12.) „Für theoretische Untersuchungen wird es aber immer das Richtige sein, wenn man von der Ethik ausgeht und die religiöse Form des sittlichen Willens erst nachträglich hinzutreten lässt. Denn die Ethik gewährt wissenschaftliche Erkenntnis, und um diese handelt es sich bei den theoretischen Untersuchungen. Mit Unterwerfung unter eine Autorität, sei es auch die höchste und würdigste, kann die Wissenschaft nicht beginnen, sie kann nur mit ihr schliessen.“ (A. a. O S. 11 und 12.) Vergl. ausserdem: Ziller, Allg. Päd. § 5. O. Flügel, Die Sittenlehre Jesu. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 1888, S. 67 ff. Fallen übrigens, sofern man der Erziehung ein religiös-sittliches Ziel setzt, die teleologischen Betrachtungen dann noch in das Gebiet der Wissenschaft? — —

[1] Der eigentliche Sitz des Ethischen ist das Wollen. Vergl. u. a.: Ziller, Allgem. philos. Ethik. § 3. Dörpfeld, Gesammelte Schriften. XI: Zur Ethik. Hrsg. v. G. v. Rohden. Gütersloh, Bertelsmann. 1895. S. 219—224.

[2] Mit Rücksicht auf die Annahme, von der wir ausgegangen sind, wäre das Attribut „sittlichen“ nicht berechtigt; der Kürze halber möge diese Ungenauigkeit, die den Wert unserer Untersuchung nicht beeinträchtigt, erlaubt sein.

umfassenden und energischen Wollen) ein vielseitiges Interesse, d. i. einen reichen und wohlgeordneten Gedankenkreis, sofern er die Möglichkeit und den Antrieb zur Weiterbildung in sich trägt, kurz: ein reiches und fruchtbares (nicht: ein mechanisch eingelerntes, totes) Wissen.[1]

b) Es ist sittlich, sich einem fremden Willen selbstlos hinzugeben (Idee des Wohlwollens), dem Streite vorzubeugen und den ausgebrochenen Streit zu beseitigen (Idee des Rechts) und dahin zu streben, dass das Gute belohnt und das Böse bestraft wird (Idee der Billigkeit).

Der Schüler muss ferner dahin geführt werden (zweite Aufgabe der Erziehung), dass er sich in seinem Wollen bezw. Handeln nach der sittlichen Einsicht richtet.

Die Einsicht führt nicht unmittelbar zum Wollen bezw. Handeln. Als Mittelglieder sind positive und negative Gefühle (der Unterricht sorgt für Interesse; der Zucht stehen noch andere Mittel zu Gebote: Achtung vor der Autorität, Erinnern, Strafe u. s. f.) einzuschieben.

Handelt der Schüler gemäss der Idee der Vollkommenheit, so erwirbt er (vor allem) ein bestimmtes Wissen, eine sehr umfassende Gruppe von Gedanken. (Erste Gruppe von Gedanken).

Gemäss den drei übrigen Ideen kann der Schüler nur dann handeln, wenn er das beabsichtigte Handeln[2] in seiner kausalen Bedingtheit[3] durchschaut. Das Handeln nach den drei genannten Ideen setzt demnach ein zwiefaches Wissen voraus: erstens gewisse sittliche Einsichten (es ist sittlich, sich einem fremden Willen selbstlos hinzugeben u. s. f. — zweite Gruppe von Gedanken) und zweitens die Einsicht in die kausale Bedingtheit gewisser Handlungen (dritte Gruppe von Gedanken). Damit können wir unsere Entwicklung einstweilen abbrechen.

Die Gedanken der ersten und zweiten Gruppe haben absoluten (selbständigen) Wert; den Gedanken der dritten Gruppe kommt nur ein relativer Wert zu. Die erste Gruppe umfasst nun aber alle die Gedanken, die sich der Schüler überhaupt

[1] Vergl. z. B.: Ziller, Allgem. philos. Ethik. S. 132 (vergl. auch S. 18): „Bei der Beurteilung nach der Grösse ist es übrigens, wie bei aller ethischen Beurteilung. Sie ist nicht auf den Willen im eigentlichen Sinne beschränkt, sondern alles, was zu dem Willen hin- oder von ihm ausgeht, unterliegt derselben Beurteilung."

[2] Der Einfachheit halber ist nur auf das Handeln Rücksicht genommen.

[3] Vergl. z. B.: Ziller, Allgem. philos. Ethik. S. 421.

erwerben kann, also selbstverständlich auch die Gedanken der zweiten und dritten Gruppe. Damit stossen wir auf einen Widerspruch: Die Gedanken der dritten Gruppe haben in Rücksicht auf die Ideen des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit nur relativen Wert; als einem Teil der ersten Gruppe von Gedanken müsste ihnen ein absoluter Wert zukommen.

Wie wäre dieser Widerspruch zu beseitigen? Etwa dadurch, dass man die Idee der Vollkommenheit „auf den Willen im eigentlichen Sinne" beschränkte, mithin „alles Intellektuelle" von ihr ausschlösse?

Sehen wir zu. Wir haben nur nötig, unsere Deduktionen in einigen Punkten abzuändern: a) Die Idee der Vollkommenheit fordert ein umfassendes und energisches Wollen. (Erste Gruppe von Wollungen) b) Will der Schüler gemäss den drei übrigen Ideen handeln, so muss er sein Wollen auf die Mittel richten, die zum Handeln führen. (Zweite Gruppe von Wollungen.) Die erste Gruppe von Wollungen hat absoluten Wert; der zweiten Gruppe von Wollungen dagegen kommt nur ein relativer Wert zu. Die erste Gruppe umfasst aber alle Wollungen, die im Schüler irgendwie entstehen können, mithin auch die der zweiten Gruppe. Die Wollungen der zweiten Gruppe haben in Rücksicht auf die Ideen des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit nur relativen Wert; als einem Teil der Wollungen in der ersten Gruppe aber müsste ihnen zugleich absoluter Wert zukommen.

Der Widerspruch bliebe also.

2. Er zeigt sich überall da, wo man eine sittliche Forderung aus einer einzigen Idee ableiten zu können glaubt, so u. a. auch bei Ziller. Man vergleiche die folgenden Stellen:

„Das vielseitige Interesse hat . . . auch einen selbständigen, unmittelbaren Wert. Es ist ein an sich Wertvolles und unmittelbar Würdiges. Denn die geistige Aktivität und Regsamkeit, die in ihm liegt, ist schon für sich allein ein Gegenstand zur Beurteilung nach der Idee der Vollkommenheit." [1]

„Man freut sich . . . schon, wenn die Zöglinge von Natur lebhaft sind, weil ihre geistige Aktivität einen absoluten Wert als blosse Kraftäusserung hat. Insbesondere findet aber die Beurteilung bei dem Wissen und Können statt, das sich jemand (aus eigenem Antriebe) erwirbt." [2]

---

[1] Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig, L. Pernitzsch. S. 378, vergl. auch S. 384.
[2] A a. O. S. 380.

„. . . Hieraus erklärt sich nun — früher wurde die Vielseitigkeit immer nur als Mittel für die Tugend angesehen —, weshalb vielseitiges Interesse als etwas unmittelbar Wertvolles der Zweck des Unterrichts ist.“ [1]

Dem gegenüber liest man: „Das Wissen . . . und die Kunstfertigkeit an sich“ gelten „dem erziehenden Lehrer nichts. Die Wissenschaft oder Kunst als solche zu lehren . . ., das ist Sache der Fachschule und Sache der Männer, die Lehrer, aber nicht zugleich Erzieher sind Wenn dagegen der Erzieher durch seinen Unterricht auf Fertigkeiten hinarbeitet, so muss das in irgend einer Beziehung zu den Lehrmitteln gehören, deren die Zöglinge bedürfen, um zur Sittlichkeit und zum Glauben sich zu erheben . . . Geschicklichkeit ohne Gesinnung, Redegewandtheit ohne sittlichen Charakter, Wissen ohne Gewissen gelten ihm nichts.“ [2]

Der Widerspruch ist leicht und sicher zu beseitigen, aber nur dadurch, dass man bei der Ableitung jeder einzelnen sittlichen Forderung immer alle Ideen in Rücksicht zieht. [3]

Kurz: In der reinen Erziehungsschule kommt dem Wissen (als einem „Mittel für die Tugend“) nur ein relativer, nicht aber ein absoluter Wert zu. [4]

---

[1] A a O. S. 393. Vergl. auch: Allgem. philos. Ethik. S. 124, 125, 339 u. a.

[2] A. a. O. S 21; vergl. auch S. 16, 19, 20, 22, 30, 235, 255 und 256—267: „Namentlich muss die Naturbetrachtung, die in einem disparaten Verhältnis zur Sittlichkeit steht und dem sittlichen Menschen nur Mittel für seine Zwecke darzubieten vermag, trotz der Selbständigkeit ihrer wissenschaftlichen Prinzipien bei dem pädagogischen Unterricht immer untergeordnet bleiben. . . .“

[3] Diesen Gedanken hat Prof Rein wiederholt mit Nachdruck hervorgehoben. Wohl mit gutem Recht. Vergl. auch: O. Willmann, J. F. Herbarts päd. Schriften I. 1875. S. 326: „. . . indem die Idee der Vollkommenheit nicht die ganze Tugend bezeichnet, vielmehr die sämtlichen . . . Ideen sich in allen Punkten ihrer Anwendung gegenseitig beschränken. . .“ Vergl. auch Flügel a. a. O. S. 30 und 33: „Die Vollkommenheit tritt . . . zu einem bereits ethisch qualifizierten Wollen als Multiplikator oder Koeffizient hinzu. . . . Es darf bei derartigen Ermahnungen zur Stärke kein Zweifel bleiben, worin die Stärke gesucht werden soll, damit nicht die Grösse allein den Ausschlag in der Beurteilung eines konkreten Falles gebe. . . .“ Vergl. auch: G. Hartenstein, Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften Leipzig, F. A. Brockhaus. 1844, S. 176—183

[4] Trotzdem kommt auch in der Erziehungsschule der Intelligenz ein grosser Wert zu: 1. Sie befähigt den Schüler, auch kompliziertere Willensverhältnisse zu durchschauen, garantiert

II.

Kann die Volksschule als reine Erziehungsschule angesehen werden?[1]

1. Ziller selbst schreibt[2]: „Man könnte . . . leicht denken, wie es blosse Lehranstalten giebt, die nicht erziehen wollen und erziehen sollen, so gäbe es auch blosse Erziehungsanstalten, deren Lehren ausschliesslich auf den Zweck der Erziehung berechnet sei . . . Aber so ist es nicht . . . Sobald . . . die Erziehung aus der Familie heraustritt, dringen die speziellen weltlichen und sittlich-gesellschaftlichen Zwecke unvermittelt auf sie ein, schliessen sich fremdartige Rücksichten an sie an, und auch die Schulen, welche nicht Berufsschulen sind, müssen demnach immer wenigstens Lehr- und Erziehungsschulen zugleich sein. Sie haben darum gleich den Berufsschulen einen gewissen Komplex von Kenntnissen, Fertigkeiten und Geschicklichkeiten, die nach den verschiedensten Seiten in das Ganze der Gesellschaft eingreifen sollen, und die den einzelnen für bestimmte Zwecke des praktischen Lebens unentbehrlich sind, zu künftigem Gebrauche mitzuteilen ohne ausdrückliche Rücksichtnahme auf den Zweck der Erziehung. Es wird sich demgemäss zeigen, dass durch die Erziehungsschulen und durch das Kultursystem, dem sie angehören, eine Scheidung geht zwischen an sich Würdigem, das eine unmittelbare Spannung des Geistes erzeugt, und zwischen Nützlichem, das die Erziehungsschulen zu liefern und teils selbst, teils durch die Vermittlung der Fachschulen an die gesellschaftlichen Systeme abzuliefern haben; und die

---

also richtige ethische Urteile. 2. Sie befähigt den Schüler, das Handeln in seiner kausalen Bedingtheit zu durchschauen, ermöglicht also ein erfolgreiches Handeln. 3. Sie befähigt den Schüler, sich loszuringen „von der unmittelbaren Gewalt des psychischen Mechanismus“, sie nötigt ihn zu „unwillkürlicher Anerkennung des Wahren“ u. s. f. (Vergl. Hartenstein a. a. O. S. 505 und 506. Waitz, Allgem. Pädagogik. Braunschweig, Vieweg & Sohn. 1852, S. 80 ff. S. 297 ff. Ziller, Grundlegung. § 15—17. K. Muthesius, Stellung des Rechenunterrichts im Lehrplan der Volksschule. Leipzig, Siegismund & Volkening. 1894, S. 14—42.)

[1] Vergl: A. Gille, Herbarts Erziehungsziel auf seinen verschiedenen Stufen der Entwicklung. Päd. Studien. Hrsg. v. W. Rein. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 1890, S. 193—206. H. Holtsch, Bewegungen der Gegenwart auf pädag. Gebiete. Langensalza, Beyer & Söhne. 1889. Willmann, Didaktik als Bildungslehre nach ihrer Beziehung zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. Braunschweig, Vieweg & Sohn. I. 1882.

[2] Grundlegung. S. 56 und 57.

Erziehungsschulen erhalten insoweit, indem sie einen Teil des nicht pädagogischen Unterrichts zulassen, um den Ansprüchen des Lebens und der Gesellschaft zu genügen, eine nicht pädagogische Gestalt, weshalb sie sich auch nicht gänzlich von der Pädagogik bestimmen lassen. Ja, wenn selbst eine Schule unter günstigen äusseren Umständen es versucht, das Wissen und Können, welches das wirkliche Leben verlangt, auf pädagogischem Wege zu erzeugen, so kann das doch nie allgemein gelingen, weil der günstige Erfolg bedingt wird durch eine günstige Beschaffenheit der Individuen, das Bedürfnis jenes Wissens und Könnens aber für alle vorhanden ist. Daher wird sich das auf spezielle Lebenszwecke berechnete Lehren der Schulen, welche zugleich Erziehungsschulen sind, niemals vollständig auflösen lassen in den allgemeinen Zweck der Erziehung.

Dass es wirklich so ist, wie wir hier annehmen, dass also zum Teil auch der nicht pädagogische Unterricht Eingang findet in die Schulen, welche keine Berufsschulen sind, dass an ihren Unterricht sich Rücksichten anschliessen, die aus den pädagogischen Prinzipien sich nicht ableiten lassen, und Zwecke daran angeknüpft werden, die keine pädagogische Bedeutung haben, so wichtig und notwendig sie auch in anderer Beziehung sein mögen, darüber spricht die Erfahrung ganz deutlich, und die Pädagogik würde sich in Illusionen bewegen, welche die schlimmsten Folgen haben müssten, wenn sie ein anderes Verhältnis voraussetzen wollte und den gesamten Unterricht jener Schulen den Erziehungsgrundsätzen unterzuordnen versuchte." [1] Demnach wäre die Volksschule Erziehungs- und Lernschule zugleich.

---

[1] Vergl. auch die Art und Weise, wie Ziller die Hauptarten der Schulen ableitet (Allgem. Päd. 1884, S. 140 ff.) Ferner: „Allerdings übt auch auf die Erziehungsschulen die Individualität einen ganz entscheidenden Einfluss aus und zwar diejenige Seite der Individualität, die von der Gesellschaft herstammt. Dadurch werden die Erziehungsschulen modifiziert und die Modifikation reicht so weit, dass es in der Wirklichkeit reine Erziehungsschulen gar nicht giebt, sondern nur solche, die zugleich Lehranstalten sind." (A. a. O. S. 139. Grundlegung. S. 61 und 470—482.) Ziller denkt trotzdem bei seinen didaktischen Darlegungen nur an den erziehlichen Unterricht, setzt aber voraus, dass der „Grund zur künftigen Brauchbarkeit des Zöglings in der bürgerlichen Gesellschaft" durch „Nebenklassen" gelegt wird. „Die Pädagogik" — sagt Ziller — „hat . . . keine Macht, die Nebenklassen ins Leben zu rufen. Wohl aber kann sie für ihre eigene Gedankenentwicklung voraussetzen, dass die Scheidung

Ist es aber möglich, in einer Stunde erziehenden und gleich nachher in einer andern fachwissenschaftlichen Unterricht zu erteilen? Widersprechen sich beide Arten des Unterrichts nicht so, dass es unmöglich ist, sie in derselben Schule nebeneinander zu verwenden? [1]

Man neigt allerdings vielfach dahin, sich den erziehenden Unterricht als einen vorzüglichen [2], den fachwissenschaftlichen als einen mangelhaften [3] zu denken. Mit Unrecht. Der erziehende Unterricht hat nur ein spezifisches Merkmal, die religiös-sittliche Tendenz; alle andern Vorzüge kann und soll der fachwissenschaftliche Unterricht mit ihm teilen. [4] Was hindert mich, mir im fachwissenschaftlichen Unterrichte alle die Vorzüge anzueignen, die dem erziehenden eigen sind, zumal wenn ich überzeugt bin, dass ich auf solche Weise einen viel höheren intellektuellen Effekt erziele? —

Die Natur des fachwissenschaftlichen Unterrichts lässt sich also nicht als Grund gegen die Forderung anführen, die Schule müsse Erziehungs- und Lernschule zugleich sein.

2. Aber fällt mir, wenn ich die Forderungen des erziehenden Unterrichts erfülle, nicht ohne weiteres zu, was die Lernschule erreichen soll? — Könnte man in der Erziehungsschule wirklich alle die Stoffe rechtfertigen, die die korporativen Interessenten von der Schule fordern? — Die Kirche z. B. verlangt jetzt, dass sich die Kinder eine erhebliche Zahl von Liedern oder Liederstrophen aneignen, in denen meist einige einfache Gedanken mannigfach variiert und in wenig durchsichtiger Sprache dargestellt werden; die Kirche verlangt,

---

nach Hauptklassen und Nebenklassen in allen Schulen, die zugleich Erziehungsschulen sind, vollzogen sei; und da sie ihrem Begriffe nach bloss von dem erziehenden Unterrichte zu reden hat, so kann sie nur beiläufig einmal auch denjenigen Unterricht ins Auge fassen, der in den Nebenklassen erteilt wird. Wir für unsern Teil machen jene Voraussetzung und beschränken unsere Lehre in der bezeichneten Weise.“ (Grundlegung. S. 126.)

[1] Vergl.: Grundlegung. S. 95.

[2] Vergl. z. B.: Grundlegung, § 2; ferner S. 146, 147, 274—276, 279, 304, 311, 402 u. a.

[3] A. a. O. § 2 und 4. Vergl. auch die Äusserungen der Verfasser des Lehrplans f. d. V. im Fränkischen Volksblatt. 1894, No. 64. Diese Äusserungen mögen berechtigt sein, nur darf man darüber nicht vergessen, dass auch sehr musterhafte Lernschulen denkbar sind.

[4] Leider hat sich der nicht erziehende Unterricht diese Vorzüge meistens noch nicht zu eigen gemacht.

dass sich die Schüler eine erhebliche Zahl Sprüche aneignen, bei denen es vielfach Mühe macht, den meist sehr einfachen Inhalt aus der Form herauszulesen; die Kirche verlangt weiter eine gewisse Vollständigkeit im biblischen Erzählungsstoffe, sie fordert Erzählungen, die entweder ein so abstossendes Bild entrollen, dass man Bedenken tragen sollte, sie dem Kinde zu bieten (Jakob — Richterzeit u. s. w.), oder die höchstens historisches Interesse haben, nicht aber einen sittlichen Gehalt aufweisen (Stiftshütte und der jüdische Kultus überhaupt u. s. f.). Ähnliches liesse sich z. B. hinsichtlich der Geographie und Geschichte nachweisen.[1]

Die Erziehungsschule wird also wohl wenigstens teilweise eine Lernschule bleiben müssen; die korporativen Interessenten sind eben nicht blöde, sie wissen vielmehr recht gut, ihre Forderungen geltend zu machen.

Die Würzburger hatten, als sie ihren Lehrplan ausarbeiteten — freilich nicht ganz mit Recht — eine reine Erziehungsschule vor Augen.[2] Damit ist auch der Standpunkt gegeben, von dem aus der neue Lehrplan angesehen sein will. Für die folgenden Auseinandersetzungen müssen wir demnach

[1] Vergl.: „Er (d. erzieh. U.) will den Zögling . . . nicht einmal für eine positive Religion oder für eine einzelne religiöse Partei und Lehre, insoweit diese nach der Individualität des Stifters oder rationell, nach Raum und Zeit beschränkte Grundsätze überliefern, heranbilden.“ (Grundlegung. S. 25.) „Die konfessionellen Verschiedenheiten innerhalb der christlichen Kirche“ sind „von der Erziehung als etwas Gleichgiltiges und so viel als möglich Zurückzudrängendes zu behandeln.“ (A. a. O. S. 26.) „Durch den Erzieher kann . . . keine unmittelbare Einführung in die christliche Gemeinschaft, in das Reich Gottes geschehen.“ (A. a. O. S 28; vergl. auch S. 58.) — „Der U. in den Nebenklassen soll vor allem auf dem allgemeinbildenden U. der Hauptklassen fortbauen und daraus Konsequenzen für die Praxis ziehen, die allgemeinen Gesetze sollen hier ihre spezielle Anwendung finden. . . . Dahin gehört auch, dass der Zögling aus der anatomisch-physiologischen und chemisch-physikalischen Erkenntnis . . . Gesundheits- und Lebensregeln abzuleiten ·· eiss . . .“ (A. a. O. S. 103 f.)

[2] Vergl.: „Dem neuen L. liegt der Gedanke zu Grunde, dass die religiös-sittliche Erziehung (Charakterbildung) nicht bloss in erster Linie, sondern allein und ausschliesslich von der Schule anzustreben sei, nicht nur als ihr vornehmster, sondern einziger, als ihr Gesamtzweck, dem sich alle übrigen Rücksichten, die sie sonst nehmen muss, ein- bezw. unterzuordnen haben.“ (Fränkisches Volksblatt. 1894, No. 66. Jahrbuch d. V. f. wiss. Päd. 1895. S. 291 f.)

annehmen (man wolle sich das im Folgenden stets gegenwärtig halten!), unsere Schulen sollten und könnten reine Erziehungsschulen sein.

D. Versuch einer Beurteilung des neuen Würzburger Lehrplans.

I.

Jeder Lehrplan bietet einen Komplex von Stoffen. Welche Stoffe haben die Würzburger ausgewählt? Oder fragen wir zunächst: Welche Stoffe hätten sie auswählen sollen?

Dem Schüler sind, wie wir bereits wissen, zweierlei Einsichten zu übermitteln, nämlich 1) gewisse sittliche und 2) gewisse praktische.[1]

1) Welche sittlichen Einsichten sind dem Schüler zu übermitteln? Und: Mit Hilfe welcher Stoffe können sie erworben werden? — 2) Welche praktischen Einsichten sind dem Schüler zu übermitteln? Können sie unmittelbar oder nur mittelbar, d. i. mit Hilfe anderer Stoffe, gewonnen werden, ev. mit Hilfe welcher Stoffe? —

Das ist — wie mir scheint — der korrekte[2] Fortgang der Untersuchung.

II.

1. Welche religiös-sittlichen Einsichten, oder genauer welches begriffliche Material aus Ethik und Religion soll sich der Zögling nach dem neuen Lehrplan erwerben? Der neue Lehrplan deutet zwar, wie wir gesehen haben, eine doppelte Reihe von konkreten Stoffen an. Aber welche religiös-sittlichen Einsichten sollen aus

---

[1] Ein wohlgepflegter Gedankenkreis bezw. die Intelligenz kann, wie wir gesehen haben, der Sittlichkeit in mannigfacher Weise dienen. Diese Einsicht vermag aber, wie leicht ersichtlich ist, die Auswahl des Stoffes nicht zu beeinflussen.

[2] Die „Hauptrichtungen der geistigen Thätigkeit beim Unterricht" werden meiner Meinung nach nicht immer scharf und genau abgeleitet. Vergl. z. B: Herbart, Allgem. Päd. 2. und 3. Buch. Dazu: Willmann, Über die Dunkelheit der Allgem. Päd. Herbarts. Jahrbuch d. V. f. wiss. Päd. 1873, S. 124—150. Ferner: Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erzieh. Unterricht. 1865, S. 223, 251, 255 ff.; 252 und 151. Ufer, Vorschule der Päd. Herbarts. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 1886, S. 41—49. Etwas genauer sind die Erörterungen in Zillers Allgem. Päd. 1884, S. 189 f.

diesen Stoffen gewonnen werden? Haben die Verfasser alle wesentlichen religiös-sittlichen Einsichten angedeutet? Welche religiös-sittlichen Einsichten sollen aus jedem einzelnen Stoffe gewonnen werden? Eignet sich der Stoff auch dazu? Oder muss man das, was man gewinnen will, erst in den Stoff hineintragen?

Wäre nicht dieser oder jener Stoff noch aufzunehmen, da sich an ihm diese oder jene religiös-sittliche Wahrheit besonders gut veranschaulichen liesse? Müsste nicht dieser oder jener Stoff gestrichen werden, weil er die Kinder etwa zu falschen sittlichen Urteilen hinreissen könnte? Werden die Einsichten in der richtigen Reihenfolge gewonnen? Treten nicht gewisse Einsichten in Rücksicht auf die Bedürfnisse des Kindes zu spät auf? u. s. f.

Damit sind freilich Forderungen angedeutet, die zum Teil noch unerfüllt geblieben sind.[1] Die Würzburger würden besondern Dank verdienen, wenn sie diese Forderungen auch nur teilweise (etwa für zwei oder drei Schuljahre) erfüllt hätten. Dadurch wäre auch eine fruchtbarere Kritik des neuen Lehrplans möglich geworden.

Übrigens ist auch der konkrete Stoff selbst nicht eingehend genug angegeben Da liest man z. B. in Religion: „Das Königtum, besonders David.“ Was ist aus diesem umfangreichen Gebiete auszuwählen? Da die Geschichte Davids im wesentlichen aus zwei Quellen, aus einer ältern und einer neuern, zusammengearbeitet ist,[2] so fragt es sich: Welche Quelle soll man bevorzugen? Welche einzelnen Geschichten sind zu bieten? Darf man Widersprechendes (die beiden Quellen widersprechen sich zum Teil) bieten? u. s. f.

Kurz: Das, was die Verfasser bieten, scheint mir zu einer eingehenden und fruchtbaren Kritik nicht auszureichen. Dies mehr im allgemeinen.

2. Eine Kritik der einzelnen (für den Religions- und Geschichtsunterricht angegebenen) Stoffgruppen würde notwendigerweise zu einer Untersuchung der Kulturstufentheorie führen. Eine solche Untersuchung will ich nicht in Angriff nehmen. Und warum nicht? Beachtenswerte Stimmen aus der Herbart-Zillerschen Schule selbst haben wiederholt konstatiert, dass der

[1] Vergl. aber die sehr beachtenswerten Vorarbeiten in Reins „Schuljahren“, ferner die von Thrändorf und Staude.

[2] Vergl.: E. Reuss, Die Geschichte der heiligen Schriften Alten Testamentes. Braunschweig, C. A. Schwetschke & Sohn. 1890², besonders § 217 f. C. H. Cornill, Einleitung in das Alte Testament. Freiburg i. B., J. C. B. Mohr. 1892², bes. § 17 u. 18.

Kulturstufentheorie die Durcharbeitung im einzelnen zum guten Teile noch fehle.[1] Ausserdem scheint es, als ob auf dem Gebiete des Gesinnungsunterrichtes jetzt umfassende Reformen (Sichtung des herkömmlichen alttestamentlichen Stoffes — Berücksichtigung der Propheten — Umgestaltung des neutestamentlichen Stoffes u. s. f.) in Sicht wären. (Vergl. u. a.: Lietz a. a. O.)

3. Die Würzburger betrachten auch die Profangeschichte als „Gesinnungsstoff." Eignet sich dieser Stoff wirklich zur Gewinnung religiös-sittlicher Einsichten?[2] Einige Andeutungen: Wir stehen auf dem Boden der absoluten Ethik.[3] Ist das ethische Urteil absolut, so muss es überall da mit Sicherheit eintreten, wo das Kind die Willensverhältnisse zu durchschauen vermag. Viele Willensverhältnisse der Geschichte (und Sage) sind nun leicht durchschaubar; das Kind wird sie darum wohl auch beurteilen dürfen, Im andern Falle der Geschichte aber sind die Willensverhältnisse so kompliziert (Tyrannenmorde — Revolutionen — Treubrüche — Konfessionswechsel — Kriege u. s. f.), dass selbst der Historiker oft in Zweifel sein wird, wie man die Prädikate „recht" und „unrecht" zu verteilen habe In wieder andern Fällen sind wir überhaupt nicht fähig, die Willensverhältnisse uninteressiert vorzustellen. Darum die grösste Vorsicht bei der ethischen Vertiefung profangeschichtlicher Stoffe! Und noch mehr Vorsicht in den religiösen Betrachtungen über solche Stoffe.[4]

[1] Vergl. z. B.: R. Staude, Kritische Bemerkungen zu den Hauptpunkten der v. Sallwürkschen Schrift „Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte". Päd. Studien. Hrsg. v. W. Rein. 1888, S. 146 und 147. Rein, Pickel und Scheller, Erstes Schuljahr. Leipzig, H. Bredt. 1893[5], S. 47.

[2] Vergl. z. B.: O. Flügel, Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 1889[2]. S. 193—217: Das Absolute in der Moral.

[3] Vergl. z. B.: P. Zillig, Der Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule. Jahrbuch d. V. f. wiss. Päd. 1881, S. 211—223. Dazu; Erläuterungen z. XIV. Jahrb. d. V. f. wiss. Päd. 1882, S. 8—13. A. Bär, Die religiös-moralische Geschichtsbetrachtung bei Ziller, Göpfert und einigen Geschichtsschreibern des 10. Jahrhunderts. Neue Bahnen. 1895. S. 113—147. A. Göpfert, Über den Zweck des Geschichtsunterrichts. Jahrbuch d. V. f. w. Päd. 1895. XXVII, S. 140—161.

[4] Ziller (Bergner a. a. O. S. 140): „Die Nachweisung eines von Gott gewollten, zweckmässigen Zusammenhangs der Ereignisse, wie ihn die biblische darbietet, darf auf die Profangeschichte nicht ausgedehnt werden, damit man sich nicht verirre und verwirre."

„Als die unüberwindliche Flotte Philipps von Spanien, die bestimmt war, England zum Papsttum zurückzuführen, zerstreut und gescheitert war, liess die Königin Elisabeth eine Denkmünze schlagen mit der Aufschrift: ‚Deus afflavit et dissipati sunt.' Den Engländern war nicht unbekannt, durch welche Mittel ein Schiff untergeht; aber dem dankbaren Gemüt genügt es nicht, zu sagen: Die furchtbare Flotte ist an den von Gott geordneten Naturmächten und an der Tapferkeit der kleinen englischen Schiffe zu Grunde gegangen. — Karl V. schrieb nach dem Gefecht bei Mühlberg, das den deutschen Protestantismus in seine Hand zu geben schien: ‚Ich kam, ich sah, und Gott hat gesiegt.' Ihm war's nicht unbekannt, durch welche Taktik seiner Feldherren und durch welche Versehen unseres Kurfürsten der Sieg gewonnen wurde; aber er hat die Worte Cäsars ins Religiöse, hier ins Katholische übersetzt. Der religiösen Anschauungsweise ist eigentümlich, mit Übergehung der natürlichen Mittelursachen sofort auf den Urgrund, auf Gott, zurückzugehen." [1]

Gewiss, solche Betrachtungen sind dem religiösen Gemüte Bedürfnis. Aber da sie mehr einem ahnungsvollen Fühlen als einem klaren Erkennen entspringen, so werden wir es wohl meistens dem einzelnen überlassen müssen, sie anzustellen oder nicht. Übrigens wird es der Geschichtsunterricht keinesfalls unterlassen dürfen, die Geschichte zunächst auf ihre natürlichen Ursachen zurückzuführen. [2]

III.

1. Welche Stoffe haben die Würzburger für die übrigen Fächer ausgewählt? Vielleicht ist es zweckmässiger, so zu fragen: Nach welchem Prinzip haben sie die Stoffe für die

---

[1] Hase, Geschichte Jesu. Nach akademischen Vorlesungen. Leipzig, Breitkopf & Härtel. 1876, S. 105. Nippold, Zur geschichtlichen Würdigung der Religion Jesu. VIII, S. 28. Berlin, Wyss. 1889.

[2] Über das Religiöse in dem naturkundlichen Stoffe vergl. Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans, zunächst f. Volks- und Mittelschulen. Nebst dem Ergänzungsaufsatze: Die unterrichtl. Verbindung der sachunterrichtl. Fächer. Gütersloh, Bertelsmann. 1894², S. 106—109. Rein, Pickel und Scheller, Das vierte Schuljahr. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 1884, S. 136—137. Vergl. aber Ziller, Grundlegung z. Lehre v. erzieh. Unt. S. 210 f.

Fächer ausgewählt? Ferner: Welche Stellung nehmen die ausgewählten Stoffe im Lehrplan ein?

„Hinsichtlich der Auswahl muss sich der pädagogische Lehrplan durchaus an den Grundsatz halten: . . . in Naturkunde und Geographie das bleibend Bedeutsame und das ausgemacht Gewisse, in Sprache und Rechnen das notwendig Geforderte, in Zeichnen und Gesang das dauernd Geltende aus der Fülle der sich herandrängenden Stoffe auszuheben.

Unter den ausgewählten Stoffen muss der Lehrplan sodann auch auf eine solche Verbindung derselben Bedacht nehmen, dass der gesamte übrige Unterricht sich der Führung der religiös-sittlich bildenden Fächer unterordnet; und innerhalb jedes Stoffgebietes wieder muss er nach einer solchen Aufeinanderfolge der einzelnen Teile trachten, welche der kulturgeschichtlichen Entwicklung entspricht.

Von solcher Auswahl hängt die Entstehung des Interesse im Zögling, von solcher Verknüpfung die Herrschaft des religiössittlichen Gedankenkreises in seinem Innern und von solcher Aufeinanderfolge der innerlich lückenlose, stetige Aufbau seiner Bildung ab.“ [1]

Damit kennen wir die Gesichtspunkte, nach denen die Würzburger die Stoffe ausgewählt haben.

2. Sind diese Gesichtspunkte ausreichend? Ich zweifle; denn welche Stoffe sind z B. in Geographie und Naturkunde das bleibend Bedeutsame? Und: Was macht die Bedeutsamkeit dieser Stoffe aus? Man sehe einmal in die Lehrpläne für Geographie hinein: Der eine hält alles Mögliche für bedeutsam, während andere ganze Stoffgebiete ausscheiden zu müssen glauben; und der eine scheidet wieder dies und der andere das aus. Nach dem Würzburger Lehrplan z. B. sollen die aussereuropäischen Erdteile, Asien, Afrika und Amerika, abgesehen von einigen Gebieten (Mesopotamien, Kanaan und Ägypten — s. 3. Schuljahr), nur mit wenigen Bemerkungen (im 1. und 2. Schuljahre) [2] bedacht werden; Australien wird überhaupt nicht erwähnt. Selbst die europäischen Länder werden zum Teil gar nicht erwähnt und zum Teil mit wenigen Bemerkungen abgethan (im 1., 2., 6. und 7. Schuljahre). Ist das wirklich alles

---

[1] Lehrplan f. d. V. S. 16.

[2] „Die Geographie in unserem Sinne“ — sagen d. Würzburger — „gestaltet sich viel, viel einfacher als die bislang getriebene sog. Heimatkunde in den unteren Schuljahren.“ (Würzburger Journal. 1894, No. 61.)

Bedeutsame aus der gesamten Geographie? „Wir waren“ — machen die Würzburger an anderer Stelle geltend — „vor die Wahl gestellt: entweder wir behandeln die Geographie unseres Vaterlandes so, dass unsere Zöglinge noch im spätern Leben etwas davon haben, oder aber, wir hasten die ganze Welt durch, und die Schüler wissen dann schon in der Sonntagsschule nicht mehr das Einfachste.“ [1] Damit ist ein neuer Gesichtspunkt [2] für die Auswahl gegeben, ein Gesichtspunkt, den die Vorbemerkungen zum Lehrplane nicht enthalten. Wir wollen nicht untersuchen, ob der neue Gesichtspunkt berechtigt ist oder nicht; wir gehen vielmehr weiter und fragen: Was ist nun das Bedeutsame aus der Geographie unseres Vaterlandes? Oder sind etwa nur die geographischen Betrachtungen bedeutsam, die durch die historischen Stoffe angeregt werden? — —

Kurz: Die Würzburger deuten zwar einige Gesichtspunkte für die Auswahl des geographischen Stoffes an; allein sie reichen nicht aus.

Ähnliches liesse sich für die übrigen der in Betracht kommenden Fächer nachweisen.

3. Die Würzburger fordern, man müsse in Naturkunde und Geographie, in Deutsch und Rechnen und im Zeichnen und Gesange gewisse Stoffe auswählen und diese „sodann“ „der Führung der religiös-sittlich bildenden Fächer unterordnen.“ Konnten die Verfasser diesen Standpunkt bei der Ausarbeitung ihres Lehrplans festhalten? Die Stoffe für die Naturkunde und Geographie, teilweise auch die für Zeichnen und Singen, sind zum guten Teile durch die historischen Stoffe determiniert; und durch die historischen Stoffe, sowie durch Naturkunde und Geographie sind auch die Stoffe für Lesen, Aufsätze, Rechnen und Gesang mehr oder weniger determiniert. Ist demnach der Stoff für den Gesinnungsunterricht gegeben, so sind damit zugleich, sei's unmittelbar oder mittelbar, die Stoffe für die übrigen Fächer, im wesentlichen wenigstens, bestimmt Würde man demnach andere Stoffe für die historischen Fächer auswählen, ja schiede man auch nur wenige Erzählungen aus diesen Gebieten aus, so erführe der Lehrplan schon mannigfache Abänderungen. Ganz erheblich würden z. B. die Abänderungen sein, wenn im 1. Schuljahr etwa das 1. und 2. Märchen (Die Sternthaler — Die drei Faulen) gestrichen werden müssten.

[1] Würzburger Journal. 1894, No. 61.

[2] Vergl. auch: Jahrbuch d. V. f. wiss. Päd. S. 306. Fränkisches Volksblatt. 1894, No. 72.

Kurz: Müsste sich „der gesamte übrige Unterricht der Führung der religiös-sittlich bildenden Fächer unterordnen", so wäre für jedes Schuljahr und selbst innerhalb desselben wiederum für jedes Fach das Gebiet, aus dem der Stoff ausgewählt werden könnte, von vornherein ein sehr eng umgrenztes.

4. Muss übrigens der Lehrplan „unter den ausgewählten Stoffen . . . auf eine solche Verbindung derselben Bedacht nehmen, dass der gesamte übrige Unterricht sich der Führung der religiös-sittlich bildenden Fächer unterordnet"?[1]

„Von solcher Verknüpfung hängt", sagen die Würzburger, „die Herrschaft des religiös-sittlichen Gedankenkreises in seinem (des Zöglings) Innern . . ab."[2]

Was hat man sich unter dieser Herrschaft der religiös-sittlichen Einsicht zu denken?

Verweilen wir zunächst bei etwas Ähnlichem. Es ist bekannt, welche Rolle gewisse sprachliche Einsichten (begriffliche Gebilde: Regeln, Schemata u. s. f.) bei einem Schüler spielen, der eine fremde Sprache bis zu völliger Sicherheit und Geläufigkeit erlernt hat. Er mag sprechen, was er will, immer spricht er den Regeln gemäss. Meistens wird er nicht einmal an diese Regeln denken, sie befinden sich nur nahe der Schwelle seines Bewusstseins, sie schwingen bloss mit. So war es nicht immer. Mühsam musste der Schüler eine Regel nach der andern gewinnen und seinem Gedächtnisse einprägen; er musste zahlreiche Beispiele nach irgend einer Regel konstruieren und auch bei der kleinsten Niederschrift mit prüfendem Auge jede der gelernten Regeln besonders beachten, um die Garantie der Richtigkeit seiner Arbeit zu haben u. s. f. Nach vieler Mühe ist er endlich dahin gekommen, dass er die Regeln befolgt, ohne sich sonderlich um sie zu kümmern. Nur gewisse seltene Fälle wird er noch bewusst nach Regeln konstruieren müssen.

Übertragen wir diese Betrachtungen auf unsern Fall. Denken wir uns einen Menschen, dessen gesamtes Wollen bezw. Handeln durch die sittliche Einsicht[3] (die Gesamtheit der Begriffe aus der Ethik) bestimmt wird. So oft er die Gelegenheit hat, sittlich zu handeln, thut er es auch, ohne sonderlich darüber zu reflektieren, welche seiner sittlichen Einsichten hier

---

[1] Vergl. auch: Ziller, Grundlegung. S. 427 f.
[2] Lehrplan f. d. V. S. 16.
[3] Der Kürze halber denken wir nur an die sittliche Einsicht.

in Anwendung komme. So war es nicht immer. In seiner Jugend musste er eine sittliche Einsicht (Wahrheit) nach der andern erwerben, und in dieser oder jener Lebenslage veranlassten ihn seine Erzieher, zu überlegen, nach welcher sittlichen Einsicht hier zu handeln sei; ja, sie mussten ihn gar manchmal nötigen [1], der rechten Einsicht gemäss auch zu handeln. In solchen und ähnlichen Fällen kommt es also 1. darauf an, dass man zur rechten Zeit die rechte Einsicht hat, und 2. darauf, dass man der rechten Einsicht gemäss auch wirklich handelt. Die sittlichen Wahrheiten müssen daher dem Schüler vor allem geläufig werden. Geläufig werden sie ihm aber weniger dadurch, dass er sie immer wieder dem Wortlaute nach wiederholt; als vielmehr dadurch, dass er reichlich Veranlassung findet, sie anzuwenden (vom Allgemeinen zum Besondern!). Diese Operation setzt freilich voraus, dass das Allgemeine (Begriffe und Regeln aus der Sittenlehre) aus einer Fülle von Beispielen herausgewachsen ist (vom Besondern zum Allgemeinen!).[2]

Die sittlichen Wahrheiten müssen weiter eine Macht im Zöglinge werden. Dazu ist nötig, dass diese Wahrheiten schon beim ersten Erfassen (Erarbeiten) ein recht lebensvolles Gepräge (gefühlswarme Auffassung!) erhalten (psychologische Durchdringung u. s. f.).

Wie sehr wird ferner der Schüler beeinflusst durch das Beispiel solcher Personen, zu denen er mit Ehrfurcht und Bewunderung aufschaut! Machen wir darum dem Schüler die Personen der biblischen und Profangeschichte lieb und wert, so tragen wir wenigstens etwas zur Erreichung des Zieles bei, die sittlichen Wahrheiten im Schüler zu einer Macht anwachsen zu lassen.[3] Im übrigen aber muss der Erzieher zu den Massregeln greifen, die unter den Begriff der Zucht fallen. Es ist freilich immer nur wenig, was der Lehrer überhaupt zu thun vermag, um den Schüler zu einem Handeln gemäss der sittlichen Einsicht zu führen.

Was folgt aus diesen Betrachtungen für die Theorie des Lehrplans? Kann der Lehrplan beim Schüler die Herrschaft

---

[1] Auf sprachlichem Gebiete ist es leicht, der Einsicht gemäss zu handeln; anders ist es auf dem Gebiet des Sittlichen.

[2] Solche Übungen setzen einen wohlverbundenen und regsamen Gedankenkreis voraus. Vergl. Ziff. 5.

[3] Vergl. O. Flügel, Die Sittenlehre Jesu. 1888[2]. Langensalza, Beyer & Söhne. S. 69 ff.

der sittlichen Wahrheiten irgendwie sichern oder wenigstens begünstigen?

Diese eine Frage zerfällt gemäss den vorausgegangenen Untersuchungen in mehrere Einzelfragen.

a) Wie muss der Lehrplan gestaltet werden, dass der Schüler reichlich Veranlassung findet, die sittlichen Wahrheiten anzuwenden? Man wählt z. B. für den Leseunterricht u. a. solche Stoffe aus, die sittliche Willensverhältnisse aufweisen, und behandelt sie dann, wenn im Gesinnungsunterrichte die entsprechenden sittlichen Wahrheiten erarbeitet werden. In solchen Fällen muss also die Anordnung der Lesestoffe zu Gunsten des Gesinnungsunterrichtes abgeändert werden. Diese Abänderung ist zwar nicht unbedingt erforderlich, aber doch zweckmässig.[1]

b) Wie muss der Lehrplan gestaltet werden, dass er dem Schüler eine lebensvolle Durchdringung des Stoffes sichern hilft? Und wie muss der Lehrplan gestaltet werden, dass er dem Schüler gewisse Persönlichkeiten lieb und wert machen hilft? Der Lehrplan reihe in der biblischen und in der Profangeschichte nicht einzelne, aus dem Zusammenhange herausgerissene Geschichten aneinander, er biete vielmehr einheitliche, unzerstückte Gedankenmassen. Auch mag es denkbar sein, dass in manchen Fällen die sittliche Wahrheit wirkungsvoller erfasst wird, wenn die Bearbeitung gewisser Begleitstoffe[2] (aus der Kulturgeschichte, Geographie und Naturkunde) dem Schüler zu einer tieferen Auffassung irgend einer biblischen oder profangeschichtlichen Erzählung verholfen hat.

Damit wissen wir, wie der Lehrplan zu gestalten ist,

---

[1] Man kann — das wird zuweilen übersehen — auch solche Stoffe aufeinander beziehen, die im Lehrplan nicht nebeneinander stehen. Freilich wird man in solchen Fällen, namentlich wenn die zusammengehörigen Stoffe zerstreut im Lehrplane stehen, diese manchmal zu ungelegener Zeit aufeinander beziehen müssen; ausserdem ist die Möglichkeit nicht ausgeschlossen, dass die fragliche Operation ganz und gar unterlassen wird. Es wird sich darum empfehlen, zusammengehörige Stoffe im Lehrplane so weit als möglich nebeneinander zu stellen. Dafür spricht auch der Umstand, dass gewisse Dinge mit einer gewissen Wucht auftreten müssen, wenn sie recht wirksam sein sollen.

[2] An Erörterungen, die im Gesinnungsunterrichte selbst erledigt werden können, ist an dieser Stelle selbstverständlich nicht zu denken.

wenn er die Herrschaft der sittlichen Einsicht im Schüler befördern helfen soll.[1]

5. Ein erfolggekröntes Wirken im Dienste der Sittlichkeit setzt, wie wir früher sahen, einen Reichtum an praktischen Einsichten voraus. Herbart sagt: „Die Einsicht umfasst fünf ... Ideen, nebst einer unbestimmten Menge desjenigen Wissens, welches die Anwendung der Ideen auf das menschliche Leben betrifft.“[2] Die Schule wird sich selbstverständlich bemühen, den Schüler mit möglichst vielen praktischen Einsichten auszurüsten; aber das reicht nicht aus, und so erwächst der Schule die weitere Aufgabe, den Schüler zur selbständigen Erwerbung der fehlenden Einsichten zu befähigen.[3] Neue Gedanken erwirbt man beispielsweise dadurch, dass man die Gesichtspunkte, nach denen irgend ein Stoff betrachtet worden ist, auf einen

---

[1] Vergl. Kehr, Päd. Blätter, XVIII, S. 205 und 206: Die herrschende Stellung „erlangt die sittlich-religiöse Bildung durchaus nicht dadurch, dass bei der Aufstellung des Lehrplans die konkreten Stoffe des Gesinnungsunterrichts in der Weise dominieren, dass sie den Stoffen der andern Lehrgegenstände ihren Platz anweisen und diese mit jenen in Verbindung gebracht werden, sondern dadurch, dass die aus den konkreten Gesinnungsstoffen, aber nicht nur aus diesen — die Natur ist auch eine Offenbarung Gottes —, gewonnenen und allseitig unterstützten religiös-sittlichen Ideen zu den ‚regsamsten‘ anwachsen. Gehalten und getragen von einer breiten Vorstellungsmasse, aus der sie in natürlicher Weise als das Begriffliche herauswachsen, oder mit der sie, als die Führer, auf vielen Wegen zusammengewachsen sind, müssen sie auch wieder unter sich auf das innigste verbunden und zu einem die Willensverhältnisse thunlichst umfassenden einheitlichen Ganzen ... verwebt werden, so dass, wenn immer ein Wollen in der Seele des Menschen auftaucht, es von diesem religiös-sittlichen Kerne des Menschen apperzipiert, beurteilt, geregelt wird.“ (Die Verf. d. Weim. Seminarbuchs.)

[2] O. Willmann, J. F. Herbarts pädagogische Schriften. I. 1873. S. 326. Vergl. ebenda S. 260: „Wir wollen überhaupt einen gebildeten Menschen, und dazu gehört vielerlei, ohne feste Umgrenzung“ ...

[3] „Diese Fähigkeit (zu selbständigem Nachdenken) ... ist der direkte Massstab der intellektuellen Bildung. Sie lässt sich aber nur durch Aneignung und Verarbeitung eines bestimmten Materials von Kenntnissen erwerben, an welchem die zu eigener geistiger Arbeit erforderlichen Operationen und Methoden erst gelernt werden müssen, bevor es zu selbständiger Handhabung und Anwendung kommen kann.“ (Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik. Braunschweig, Vieweg & Sohn. 1852, S. 298; vergl. auch S. 366 f.; ferner die vortrefflichen Darlegungen in Zillers Grundlegung. S. 146, 147, 274, 275, 276, 279, 311, 402 u. a.)

andern Stoff überträgt. Will man ferner Denkergebnisse kontrollieren, so muss man sein Wissen in der Geschwindigkeit überschauen können und dabei doch die Gewissheit haben, dass nichts Wesentliches übersehen sein könne. Um also irgend welche Kenntnisse und Erkenntnisse erwerben oder auch nur kontrollieren zu können, muss man sich die Überschau über seinen Gedankenkreis sichern. Eine solche Überschau ist aber nur möglich, wenn der Gedankenkreis aufs beste geordnet, wenn er in Reihen und Reihengewebe gegliedert ist. Diesem wohlgeordneten Gedankenkreis darf es ferner nicht an der Beweglichkeit (Regsamkeit) fehlen: jede Vorstellung oder Vorstellungsgruppe muss ohne weiteres über die Schwelle des Bewusstseins treten, sobald man ihrer bedarf.

Wie erzielt man solch einen wohlgeordneten und beweglichen Gedankenkreis?

Diese Aufgabe wird wohl zum grössten Teil der Durcharbeitung des Stoffes zukommen; trotzdem darf man sich der Erkenntnis nicht verschliessen, dass auch der Lehrplan in diesem Punkte ganz Wesentliches zu leisten vermag.

Soll sich der Unterricht etwa die Aufgabe stellen, jede einzelne Vorstellung mit allen übrigen zu verbinden? „Das würde auf eine Ungeheuerlichkeit hinauslaufen. Es handelt sich vielmehr zunächst um die Bildung kleiner, wohl zusammengefügter Vorstellungsgruppen, die im Gedankenleben ungefähr das bedeuten, was im wirtschaftlichen Verkehr die Städte sind, nämlich Verkehrsmittelpunkte. Indem dann diese Zentralorte des geistigen Verkehrs wieder unter sich in Verbindung gesetzt werden, vielleicht anfänglich nur bei einigen wenigen ihrer Bestandteile, so spinnt sich auf diese Weise doch ein vollständiges Netz von Verkehrswegen und Leitungsdrähten über das ganze Gedankengebiet, vermöge dessen nun auch jede einzelne Vorstellung zu allen anderen hingelangen kann, wenn ihr das dient.“ [1]

Um die Bildung von solchen Gedankengruppen oder Reihen und Reihengeweben zu erleichtern (als selbstverständliche Voraussetzung ist es zu betrachten, dass der Lehrplan von sich widersprechenden Stoffen frei ist), gilt es, folgenden Forderungen Genüge zu leisten:

---

[1] Dörpfeld, Grundlinien der Theorie eines Lehrplans, zunächst für Volks- und Mittelschulen. Nebst dem Ergänzungs-Aufsatze: Die unterrichtl. Verbindung der sachunterrichtl. Fächer. Gütersloh, Bertelsmann, 1894[2], S. 136.

Bei einem komplizierten Fache müssen die Zweigfächer zu einem einheitlichen Lehrgang vereinigt werden.[1]

Ferner: Die verschiedenen Lehrfächer müssen unter sich wieder in Verbindung gebracht werden. Dies kann erfolgen 1. dadurch, dass man einem Stoffe Begleitstoffe beigiebt, die seine Aneignung erst möglich machen oder sie zum wenigsten erleichtern, 2. dadurch, dass ein Stoff Anknüpfungspunkte beim andern sucht u. s. f.

Weiter. Will der Erzieher den Schüler mit einem Reichtume an praktischen Einsichten ausstatten, so hat er alle Ursache, Zeit und Kraft zu sparen. Zeit und Kraft aber werden verschwendet, wenn man für neue Übungen immer neue Stoffe benutzt; gespart aber werden Zeit und Kraft, wenn man neue Übungen an alten, an bereits zur Aneigung gelangten Stoffen vornimmt: so nimmt man grammatische, onomatische, orthoepische und stilistische Übungen an sprachlichen Darstellungen vor, die etwa im Sachunterrichte zu ganz anderem Zwecke erarbeitet wurden, so nimmt man auch mathematische Übungen an Stoffen vor, die in einem andern Fache zur Aneignung gelangten.

6. Um all diesen Forderungen zu genügen, muss man die Anordnung der Stoffe in diesem oder jenem Fache teilweise abändern; doch ist das nur in so weit berechtigt, als es diesen Fächern keine oder wenigstens keine erheblichen Nachteile bringt.

Manche Fächer ermöglichen solche Abänderungen ohne weiteres, so z. B. Geographie (hat der Schüler die Fähigkeit, Karten zu lesen, erlernt, so spielt, was das Verständnis betrifft, die Anordnung des Stoffes für ihn fast keine Rolle mehr!), Deutsch (Lesen, Reden, Aufsatz, Orthographie, Onomatik, Grammatik), Singen u. s. f. Selbst im Rechnen kann die Reihenfolge der Stoffe zuweilen ohne erhebliche Nachteile abgeändert werden. Man vergleiche z. B. die folgenden Stoffgruppen aus dem zweiten Schuljahre (Zahlraum 10 bis 100).

1. 4 Z + 3 E = 43
43 = 4 Z + 3 E u. s. f.

[Aufbau der Zahlen 11 bis 100 aus Zehnern (Z) und Einern (E).]

2. Z + E; z. B. 20 + 4

3. $Z E_1 - E_1$; z. B. 25 — 5.

[1] A. a. O. S. 15 f.; S. 114—117 Dörpfeld, Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht. Gütersloh, Bertelsmann. 1884[2], S. 67—89.

4. $Z_1 E - Z_1$; z. B. 25 — 20
5. $Z E_1 + E_2$; z. B. 21 + 7
   $E_1 + E_2 > 10$
6. $Z E_1 - E_2$; z. B. 26 — 5
   $E_1 > E_2$
7. $Z E_1 + E_2$; z. B. 21 + 9
   $E_1 + E_2 = 10$
8. $Z - E$; z. B. 30 — 9
9. $Z E_1 + E_2$; z. 24 + 9
   $E_1 + E_2 > 10$
10. $Z E_1 - E_2$; z. B. 33 — 9
    $E_1 < E_2$
11. $Z_1 E + Z_2$; z. B. 21 + 40
    $Z_1 + Z_2 < 100$
12. $Z_1 E - Z_2$; z. B. 54 — 20
    $Z_1 > Z_2$
13. $Z_1 E_1 + Z_2 E_2$; z. B. 43 + 16
    $Z_1 + Z_2 < 100$
    $E_1 + E_2 < 10$
14. $Z_1 E_1 - Z_2 E_2$; z. B. 46 — 25
    $Z_1 > Z_2$
    $E_1 > E_2$
15. $Z_1 E_1 + Z_2 E_2$; z. B. 46 + 18
    $Z_1 + Z_2 < 90$
    $E_1 + E_2 > 10$
16. $Z_1 E_1 - Z_2 E_2$; z. B. 41 — 29
    $Z_1 - Z \geqq 10$
    $Z_1 < E_2$.

Es sind folgende Abänderungen denkbar: Gruppe 1, 2, 3, 11, 12, 5, 6, 13, 14 u. s. f. oder: Gruppe 1—7, 11—14 u. s. f. Diese Stoffgruppen beliebig anzuordnen, das ist freilich nicht möglich. Die Gruppe 13 setzt die Gruppen 1, 2, 5 und 11 voraus; die Gruppe 14 die Gruppen 1, 2, 3, 6 und 12; die Gruppen 15 die Gruppen 1, 2, 3, 7, 9 und 11 u. s. f.

7. Damit wissen wir, welche Stoffverknüpfungen sich aus dem Ziele der Erziehung rechtfertigen lassen; und wir wissen zugleich, dass die Forderung, „der gesamte übrige Unterricht müsse sich der Führung der religiös-sittlichen Fächer unterordnen“, aus dem Ziele der Erziehung nicht zu rechtfertigen ist.

So weit wie die Würzburger, scheint Ziller selbst nie gegangen zu sein. Er hat im Jahre 1881[1] ausdrücklich erklärt: „Was . . . an Individualität und Heimat sich anschliesst, was dem Zöglinge von den praktischen Lebensverhältnissen zugänglich ist, liegt der Konzentration des Unterrichts immer nahe; und in der Theorie des Anschauungsunterrichts wird ausdrücklich hervorgehoben, dass der Konzentrationsstoff als Leitfaden für alles ausserhalb der Gesinnungssphäre Liegende nur so viel als möglich Weisungen, Richtpunkte für die Auswahl aus dem reichen und bunten Material von Erfahrung und Umgang darbieten müsse, damit sich der Unterricht nicht ins Unbestimmte verliere.“[2]

Im Zillerschen Lehrplane allerdings treten fast nur solche Stoffe auf, die durch den „Konzentrationsstoff“ determiniert sind. Das ist übrigens begreiflich; denn nimmt man in den Lehrplan auch solche Stoffe auf, die nicht durch den „Konzentrationsstoff“ determiniert sind, so machen sich sofort die Fragen geltend: Welche dieser Stoffe sind im Lehrplane zu dulden? Warum sind die übrigen nicht zu dulden? — Unter solchen Umständen droht dann wieder die alte Gefahr, die man so sehr fürchtet, die Gefahr nämlich, dass sich der Unterricht ins Unbestimmte verliere.[3] Nach den vorausgegangenen Untersuchungen können wir an dieser Schwierigkeit vorübergehen

8. Sollte die Forderung der Würzburger, dass sich „der gesamte übrige Unterricht der Führung der religiös-sittlich bildenden Fächer unterordnen müsse“, sollte diese Forderung nicht zur Verkümmerung einzelner Unterrichtszweige führen? Betrachten wir beispielsweise den Stoff für die Naturkunde im dritten Schuljahre: „Weidetiere (Rind, Schaf, Kamel); die Weideorte (Wiese, Aue und Steppe). Sonne, Mond, Uhr, Brunnen, Schattenbeobachtungen.“ Das ist gewiss an und für sich schon ein sehr beschränktes Stoffgebiet; dazu kommt noch, dass die Würzburger ausdrücklich bemerken: „Es handelt sich nicht um eine fachwissenschaftliche Betrachtung, sondern um die

---

[1] Jahrbuch d. V. f. w. Päd. XIII, S. 122.

[2] Vergl. auch Rein, Pickel und Scheller, Das erste Schuljahr. Leipzig, Bredt 1893[5], S. 84. J. Capesius, Die hauptsächlichsten Forderungen des erzieh. Unterrichts. Langensalza, Beyer & Söhne. 1887, S. 28.

[3] Vergl.: „Durch den Unterricht soll in der That nur ein Reichtum des geistigen Lebens geschaffen werden, ohne dass sich genau angeben lässt, wie umfassend dies sein müsse.“ (Grundlegung. S. 400; vergl. dazu Willmann, Herbarts pädagogische Schriften. I. 1873. S. 326 und 260.)

Hervorhebung der Seiten, wodurch die Geschichte aufgehellt wird.“ [1]

Es soll die Geschichte aufgehellt werden, d. i. gewisse Erzählungen aus der Patriarchenzeit. Demnach müsste uns bekannt sein, welche Erzählungen aus der Patriarchenzeit die Würzburger zur Behandlung in Vorschlag bringen. Ausserdem müsste uns bekannt sein, in welcher sprachlichen Form etwa die Erzählungen den Schülern dargeboten werden sollen; denn es wäre ja möglich, dass sich durch kleine Änderungen des Textes gewisse naturgeschichtliche Betrachtungen umgehen liessen. Um in unserer Untersuchung fortschreiten zu können, müssen wir demnach bestimmte Erzählungen mit bestimmter Textgestaltung voraussetzen; wählen wir der Kürze halber die Staudeschen Texte.[2] Diese Erzählungen sollen durch naturgeschichtliche Betrachtungen aufgehellt werden. Was soll man sich aber bei dieser Forderung denken? Eine Geschichte ganz zu begreifen, d i. nicht bloss in den Hauptpunkten, sondern auch in den kleinsten Nebenpunkten, das ist selbst dem gebildeten Erwachsenen oft nicht möglich. Ausserdem ist in der biblischen Geschichte der Stoff (in der reinen Erziehungsschule) nicht Selbstzweck, er dient nur zur Gewinnung gewisser religiös-sittlicher Wahrheiten; die äussere Seite ist demnach nur so weit aufzuhellen, als sie unmittelbar oder mittelbar der Gewinnung jener religiös-sittlichen Wahrheiten dient. Wir haben uns demnach im Hinblick auf den Staudeschen Text zu fragen: Welche naturkundlichen Betrachtungen sind nötig, damit die Schüler den religiös-sittlichen Kern der betreffenden Erzählungen durchschauen können. Sind etwa ausführliche Betrachtungen über Weidetiere und Weideorte u. a. D. nötig? Ich kann keine Stelle entdecken, die erst durch ausführliche naturkundliche Betrachtungen aufgehellt werden könnte; fast durchweg

[1] Läge es dann nicht näher, die naturkundlichen Betrachtungen (apperziperendes Material!) der Behandlung der biblischen Erzählungen immer vorausgehen zu lassen? Vergl. Bergner a. a. O. S. 25 und 26: Zum sechsten Märchen: „In der Naturkunde vorher zu behandeln: Hühner, Wald . . . Die Naturkunde kann das Ziel des Gesinnungsunterrichtes vor diesem aufstellen (d. h. den ihr zukommenden Stoff vorher behandeln). Das Verhalten des Hahns beim Finden eines Kernes müssen die Kinder vor allen Dingen zuvor kennen lernen; denn es ist die Grundvoraussetzung des Märchens.“

[2] Die biblische Geschichte des Alten und Neuen Testamentes. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 1890², S. 10 ff.

reichen wenige Bemerkungen aus. Diese Behauptung etwa auf Grund einer genauen Analyse des Textes zu rechtfertigen, das geht leider nicht an. Gesetzt aber auch: man müsste ausführliche und selbständige Belehrungen über alle die Dinge fordern, die sich im neuen Lehrplan finden, Belehrungen etwa in der Ausdehnung, wie man sie beispielsweise aus dem Riehmschen „Handwörterbuch des biblischen Altertums“ [1] schöpfen könnte, selbst in diesem Falle würde der im neuen Lehrplane angegebene Stoff für ein Schuljahr, d. i. für etwa 120 Stunden, sehr dürftig ausfallen. Ich übersehe dabei keineswegs, dass die rechte Durcharbeitung eines Stoffes sehr viel Zeit in Anspruch nimmt, und dass es (mit seltenen Ausnahmen) zweckmässiger ist, einen Gegenstand gründlich als zehn oberflächlich zu besprechen.

9. Die naturkundlichen und geographischen Belehrungen dienen also dazu, die biblische Geschichte aufzuhellen. Wie wäre es aber dann, wenn sich die Verfasser aus irgend welchen Gründen genötigt sähen, neben die Patriarchengeschichte irgend einen profangeschichtlichen Stoff zu stellen? Würden damit nicht noch andere naturkundliche und geographische Stoffe notwendig? Und doch müsste ihnen die Aufnahme in den Lehrplan versagt werden, da das Jahrespensum für die Naturkunde und die Geographie bereits abgeschlossen ist.

10. Der Unterricht in der Geographie dient im dritten Schuljahre der biblischen Geschichte,[2] im vierten bis siebenten Schuljahre dagegen der Profan-Geschichte. Warum diese Verschiedenheit? Treten im Stoffe des vierten bis siebenten Schuljahres etwa keine geographischen Objekte auf? Gewiss, man denke beispielsweise an den Wanderzug der Israeliten und an die Reisen des Paulus. Oder wäre es nicht nötig, diesen Objekten im Interesse des biblischen Stoffes eine eingehende Betrachtung zu widmen? Wäre es der biblische Stoff nicht ganz besonders wert, dass man ihn recht durchsichtig und damit recht wirkungsvoll gestaltete? Oder haben im vierten bis siebenten Schuljahre geographische Betrachtungen etwa nicht die Fähigkeit, den biblischen Stoff durchsichtiger und damit wirkungsvoller zu machen? — Warum dann im dritten Schuljahre? —

---

[1] Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1884.

[2] Vergl.: Lehrplan f. d. V. S. 20: . . . „nach der Weisung der biblischen Geschichte.“

Ähnliches liesse sich hinsichtlich der Naturkunde sagen.

11. Wird übrigens dann, wenn man die Auswahl der
›ffe für Naturkunde und Geographie ganz und gar von der
ıswahl der Gesinnungsstoffe abhängig macht, wird in diesem
lle der Zweck erreicht, den der naturkundliche und geogra-
ische Unterricht erreichen soll?

„Durch Naturkunde und Geographie soll" — sagen die
ürzburger selbst — „der Schüler die Bedingungen fürs
ınschliche Leben kennen lernen, die in der Natur, in seiner
ıimat und in seinem Lande liegen" . . .[1] „Darin ist die
lege der Gemütsempfänglichkeit für das Leben in der Natur
d die Erweckung der Freude an ihrer Schönheit beschlossen.
e Naturfreude ist eine köstliche Auffrischung für das Herz,
ı ist fördersam der Gesundheit des Geistes, das beste Bewahr-
ttel vor der Verödung im Gefühl, ein Quell frischer That-
aft und fröhlichen Mutes, ein Jungbad für den ganzen
ɔnschen, ein treffliches Schutzmittel gegen das Aufsuchen
ɔdriger Luft."[2]

Naturkunde und Geographie haben demnach ganz selb-
ındige Zwecke zu erreichen. Werden diese auch wirklich
reicht, wenn man beide Fächer ganz und gar vom Gesinnungs-
terrichte abhängig macht? —

Ich denke, es wäre das Richtige, bei der Auswahl der
offe für die in Betracht kommenden Unterrichtsfächer so vor-
gehen: Dem Zöglinge sind gewisse praktische Einsichten zu
ermitteln. Welches sind diese? Welche Stoffe repräsentieren
ı, event. an welchem Stoffe sind sie zu gewinnen? — Für
e Verknüpfung der Unterrichtsstoffe zu sorgen, das wäre
ɔiner Meinung nach erst eine zweite Sorge.

Ginge man so vor, dann bliebe den einzelnen Unterrichts-
chern auch eine grössere Selbständigkeit gewahrt.

12. Aber auch in diesem Falle dürfte man, wie wir wissen,
cht versäumen, für dieses oder jenes Fach Anknüpfungspunkte
i andern Fächern zu suchen. Auf äusserliche Anknüpfungs-
ınkte freilich darf es uns nicht ankommen, wir müssen viel-
ehr nach wirklich treibenden Ausgangspunkten suchen. Sind
ese in genügender Fülle vorhanden?

Denken wir vor allem an den Rechenunterricht. Die An-

---

[1] A. a. O. S. 14.

[2] Zillig, Zur Frage des Lehrplans in der Volksschule. A. a. O.
305 und 306.

hänger der Zillerschen Schule verfahren so, dass in jeder methodischen Einheit — von der Gliederung nach formalen Stufen sehen wir für unsern Zweck ab. — drei Hauptaufgaben erledigt werden:

A. Es wird eine grundlegende Aufgabe gelöst. Im Anschluss daran werden auf der Unterstufe mit Hilfe von Veranschaulichungsmitteln gewisse Rechenoperationen vorgenommen.

B. Es werden an „reinen“ [1] Zahlen Rechenoperationen ausgeführt, wie sie die grundlegende Aufgabe andeutet.

C. Die erlernten Operationen werden angewandt. (Anwendungsaufgaben.)

Andere erledigen diese drei Aufgaben:

A. Im Hinblick auf die bereits erledigten Rechenoperationen wird, wenn es möglich ist, das Bedürfnis nach Erlernung neuer Operationen in dem Schüler zu erzeugen gesucht.

B. Diese Operationen werden auf der Unterstufe erlernt unter Verwendung von Veranschaulichungsmitteln, später meistens unter Verwendung „reiner“ Zahlen.

C. Die erlernten Operationen werden angewandt.[2] (Anwendungsaufgaben.)

Wieder andere mögen es unterlassen, das Bedürfnis nach der Erlernung gewisser neuer Operationen zu erzeugen; sie mögen es sogar ganz oder teilweise unterlassen, Anwendungsaufgaben zu stellen. Mit Unrecht. Sollen die Kinder zu denkenden Köpfen herangebildet werden, dann müssen sie immer und

[1] Vergl. Fack, Zählen und Rechnen. Zeitschrift f. Philosophie und Päd., hrsg. v. Flügel und Rein. 1895, S. 262.

[2] „Die wahrhaft rechnerische Ausbildung besteht darin, dass der Mensch befähigt werde, auf die Rechenfragen, welche Erfahrung und Umgang, die Abhängigkeit von den Kräften und Wesen der ihn umgebenden Natur, von dem Orte, worauf er schafft, von der geschichtlichen Entwickelung, in die er eingestellt, welche der Staat, dem er einmal angehören, die Gesellschaft, der er mit dem Berufe dienen, der Verkehr, in dem er sich anteilnehmend bewegen soll, an ihn richten, mit Sicherheit einzugehen, und sie mit Gewandtheit zu beantworten. Wer seiner Tage nur eben Ziffern und Schemata vor Augen gehabt und im Kopfe getragen, der muss vor diesen Rechenfragen so rat- und hilflos stille stehen, wie das zweigehörnte Geschöpf im Sprichworte vor dem Berge. Wer hingegen von frühe auf mit ihnen vorvertraut gemacht wurde, den können sie nicht in Verlegenheit setzen, sondern sie finden ihn gerüstet und bereit.“ Diese Vorteile gewinnt man, sobald man ausreichend Anwendungsaufgaben stellt. Die Frage, ob man von grundlegenden Aufgaben ausgehen soll oder nicht, wird dadurch nicht berührt.

immer wieder die Stellen in ihrem Wissen aufsuchen lernen, die zu neuen Erwerbungen Anlass geben. Dass ferner das Anwenden namentlich der arithmetischen Einsichten gelernt werden muss, das lehrt die Erfahrung deutlich genug.

Von den Verfahrungsweisen, die wir andeuteten, kommt demnach die dritte für uns überhaupt nicht in Betracht. Es bleibt uns daher übrig, die erste und zweite zu vergleichen. Beide stimmen vollständig überein hinsichtlich der zweiten und dritten Hauptaufgabe, sie unterscheiden sich also nur hinsichtlich der ersten. Es fragt sich demnach: Soll man von einer grundlegenden Aufgabe ausgehen, oder soll man durch den Hinblick auf bereits erledigte Operationen das Bedürfnis nach Erlernung neuer Operationen in dem Schüler zu erzeugen suchen?

An dieser Stelle geht es selbstverständlich nicht an, diese Frage ausführlich zu untersuchen.[1] Darum nur einige Bemerkungen: Ein Ziel, ein solches ist ja auch die grundlegende Aufgabe, hat nur dann Bedeutung, wenn es 1. die Einheit beherrscht, und wenn ihm 2. treibende Kraft innewohnt. Entsprechen die grundlegenden Aufgaben, die man (Just, Teupser, die Verfasser der Schuljahre u. a.) empfohlen hat, diesen beiden Anforderungen?

Pickel schreibt: „Es lässt sich nicht leugnen, dass die bis dahin unternommenen Anschlussversuche ohne Ausnahme noch sehr unvollkommen, sehr mangelhaft sind, und dass durch sie der Beweis für die Erspriesslichkeit eines Anschlusses des elementaren Rechnens an Sachgebiete noch keineswegs als erbracht angesehen werden darf.“ [2] Das soll zunächst nur vom ersten Schuljahre gelten. Meiner Meinung nach ist aber auch der Beweis noch nicht erbracht, dass es möglich sei, in den weiteren Schuljahren das Rechnen an die Sachgebiete anzuschliessen. Dabei bedenke man, dass es sich darum handelt, stets, also nicht bloss dann und wann einmal, von einer grundlegenden Aufgabe auszugehen; und man bedenke weiter, dass die grundlegende Aufgabe immer zur Erwerbung einer ganzen Gruppe arithmetischer Einsichten Anlass geben muss, und dass ihr unter keinen Umständen die treibende Kraft fehlen darf. Ausserdem setze ich voraus, dass die Forderung berechtigt sei, der Lehr-

[1] Vergl. Muthesius, Über die Stellung des Rechenunterrichts im Lehrplan der Volksschule. Leipzig, Siegismund & Volkening. 1894, S. 71—104.

[2] Rein, Pickel und Scheller, Das erste Schuljahr. 1893[5], S. 270.

plan im Rechenunterricht habe die Natur des Zahlsystems[1] zu berücksichtigen.[2]

In welcher Weise haben nun die Würzburger den Rechenunterricht an den Sachunterricht angeschlossen? Aus dem „Lehrplan f. d. V." ist es nicht ersichtlich. Für das erste Jahr ist „das Fingerrechnen im Zahlraume 1—10" bestimmt. Wo sind da die sachlichen Verhältnisse, die dazu trieben, gewisse arithmetische Einsichten zu erwerben? Oder sollen etwa die Finger als die geforderten „Sachen" gelten? Darf man sich mit „Fingerrechnen" begnügen, warum dann nicht auch mit einem Rechnen, das an andere (künstliche) Veranschaulichungsmittel angeschlossen wird? —

Für das zweite bis siebente Schuljahr haben die Würzburger allerdings eigentliche Sachgebiete angegeben:

2 Schuljahr: „Sachgebiet nach den Weisungen aus der Robinsongeschichte". (Lebensalter, Tag und Stunde, Woche.)

3. Schuljahr: 1. Zeit (Jahreszahl). 2. Aufgaben aus der Viehzucht und Hauswirtschaft; dabei treten an Sachgebieten (?) auf: Geld (Mark und Pfennig), Gewicht (Pfund und Zentner), Gemäss (Liter).

4. Schuljahr: Rechnen im Anschluss an die Betrachtung von Jagd und Wald u. s. f.

5. Schuljahr: Aufgaben im Anschluss an die Landwirtschaft und den Markt u. s. f.

Die Sachgebiete im allgemeinen anzugeben, das ist nicht schwer; die Schwierigkeiten erwachsen erst, sobald man die einzelnen grundlegenden Aufgaben angeben soll, von denen auszugehen wäre. Hätten die Würzburger die grundlegenden Aufgaben festgestellt, so würde sich gezeigt haben, ob sie (in ihrer Gesamtheit) ausreichenden Anlass geben, dieses oder jenes grössere Gebiet aus dem Rechnen durchzuarbeiten, und es würde sich weiter gezeigt haben, ob die Anordnung des Stoffes, wie sie die Natur des Zahlsystems fordert, sich vereinigen lässt

[1] An guten Lehrgängen fehlt es uns nicht, vergl. z B. Heiland und Muthesius, Rechenbuch f Volksschulen. Weimar, Böhlau. I—V. B. Hartmann, Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule vom Standpunkte des erzieh. Unterrichts. 1893[2]. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung.

[2] Mit Rücksicht auf diese Forderungen betrachte man beispielsweise die grundlegenden Aufgaben, welche Teupser bietet (Jahrbuch d. V. f. w. P. 1889, S. 26—75; 1891, S. 54—77).

mit einer Anordnung, die im wesentlichen durch den Fortschritt der sachunterrichtlichen Fächer bestimmt würde.[1]

Warum haben die Würzburger nicht wenigstens für ein kleines Gebiet die grundlegenden Aufgaben zusammengestellt! — So und nur so kann man die Gegner überzeugen! —

Die Würzburger haben den Rechenunterricht dadurch einheitlicher zu gestalten gesucht, dass sie für jedes Schuljahr nur wenige grosse Sachgebiete in Vorschlag bringen. Ob eine solche Beschränkung erspriesslich ist, das lässt sich nach dem vorliegenden Lehrplane nicht sagen. Jedenfalls aber empfiehlt es sich, „sachlich zusammengehörige Aufgaben innerhalb der einzelnen Abschnitte des Rechenunterrichtes zu zusammenhängenden Gruppen zu vereinigen. Denn dadurch wird nicht nur dem bunten Wechsel und der zerstreuenden Vielheit, in der die angewandten und eingekleideten Aufgaben in den alten Rechenheften auftraten, ein Ende bereitet, sondern es wird auch die Möglichkeit geboten, allem, was in einem Sachgebiet zum Rechnen und Berechnen Veranlassung giebt, in gründlicher Weise gerecht zu werden.“ [2]

13. Denken wir weiter an die Verbindung zwischen Sach- und Sprachunterricht.[3] Diese Verbindung ist vor allem (aber nicht bloss) von dem Gesichtspunkte der Kraftersparnis aus zu betrachten. Den sprachlichen Übungen (Lesen, Orthoepie, Grammatik u. s. w.) werden eben Darstellungen zu Grunde gelegt, die, was den Inhalt betrifft, ganz, und was die Form betrifft, wenigstens zum Teil im Sachunterrichte zur Aneignung gelangt sind. Auf diese Weise spart man den Zeit- und Kraftaufwand, der zur Aneignung sprachlicher Darstellungen mit neuem Inhalt nötig sein würde, ganz abgesehen davon, dass die Verbindung des Sprachunterrichts mit dem Sachunterrichte davor behütet, dass die Kinder mit Worten ohne lebensvollen

---

[1] Vergl.: „Durch die Verbindung mit dem Gedankenleben des Zöglings erreicht der Rechenunt. . . . die wahre Stetigkeit, die ununterbrochene innerliche Weiterbewegung im Einklang mit der fortgehenden kindlichen Gesamtbildung; einzig die rechnerischen Bedürfnisse aus dieser bestimmen seinen Weg, nicht ein gedrucktes Buch oder danach getroffene willkürliche Aufstellungen, die sich um das vorfindliche Vorstellungsleben nichts kümmern.“ (Zillig im Jahrb. d. V. f. w. Päd. 1895, S. 338.)

[2] Muthesius a. a. O. S. 100.

[3] Vergl. die ganz vortrefflichen Darlegungen in der Schrift: Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. S. 28—67.

Inhalt operieren.[1] Freilich darf man nicht so weit gehen, zu behaupten, dass im Sprachunterrichte nur Stoffe aus dem Sachunterrichte Berücksichtigung finden dürften. Das Kind lernt ja auch ausserhalb des Unterrichts, durch Erfahrung und Umgang; warum sollte man sich im Sprachunterrichte nicht auch auf diesen Stoff und sein sprachliches Kleid beziehen dürfen? In vielen Fällen wird es sich freilich empfehlen, die Darstellungen aus dem Sachunterrichte vorzuziehen; denn sie sind Klasseneigentum und sichern der gemeinsamen Arbeit in der Klasse den Erfolg.

Eine Einschränkung aber dürfte sich empfehlen. Die Würzburger schreiben: „Im Lesen sollten die biblischen Stoffe und ausserdem noch solche Lesestücke auftreten, welche das durch die biblischen Stoffe angeregte Interesse fortleiten und in die Stimmung des Schülers hineinpassen.“ Auch an biblischen Stoffen mag man sprachliche Übungen (Lesen, Aufsatz) vornehmen lassen, sofern man garantieren kann, dass die durch die sprachlichen Übungen etwa verursachten Unlustgefühle nicht auf die biblischen Stoffe selbst irradiieren In das Lesebuch sollte man ausserdem nicht nur solche Darstellungen aufnehmen, wie sie der Sachunterricht zu bieten pflegt. Es wird sogar oft vorteilhafter sein, wenn die Lesestücke nur diese oder jene Seite des Stoffes aus dem Sachunterrichte verwerten, wenn sie die allgemeinen Betrachtungen des Sachunterrichts in einem individuellen Bilde schauen lassen u. s. f. Ähnliches gilt für die Aufsätze. Beispiele: 1. Biblische Geschichte: Absalom. Aufsatz: Absalom am Thore. Oder: Was ein Mann, den Absalom mit heuchlerischer Freundlichkeit behandelt hat, zu Hause erzählt. 2. Biblische Geschichte: Abrahams und Lots Hirten zanken sich um die Weide. Lesen: Bei Abrahams Hirten auf der Steppe. 3. Naturgeschichte: Das Winterleben der Vögel. Lesen: Vogel am Fenster (Hey). Aufsatz: Knabe und Vogel am Fenster. (Es schneit draussen.) Woran denkt der Knabe beim Anblick des Schnees? Woran der Vogel? 4. Geographie: Die Saale. Aufsatz: Die Saale eine Lastträgerin. U. s. f.

14. Zeit und Kraft wird man in der Schule auch dadurch sparen, dass man, wie es die Würzburger empfehlen, im Singen

[1] Sehr lehrreich sind die Beispiele, die Finger am Schlusse seines Buches „Anweisung z. Unt. i. d. Heimatkunde, gegeb. an dem Beispiele der Gegend von Weinheim an der Bergstrasse“ mitgeteilt hat.

vorwiegend solche Texte, im Zeichnen vorwiegend solche Formen verwendet, die im übrigen Unterrichte zur Aneignung gelangt sind.[1]

IV.

1. Bisher haben wir vor allem ins Auge gefasst, inwiefern die Auswahl und Anordnung des Stoffes in den einzelnen Fächern durch die Konzentration beeinflusst werden. Nun noch einige Bemerkungen über die Auswahl und Anordnung an und für sich.

---

[1] Einige Bemerkungen über die Reihenfolge bezw. Gruppierung der Lehrfächer. Die Gruppierung ist um so besser, je deutlicher sie das organische Gepräge des Lehrplans (die Rangordnung und Verknüpfung der Fächer bezw. Stoffgruppen) zum Ausdrucke bringt, je mehr sie also als eine Lehrplantheorie in nuce gelten kann. Die Gruppierung, welche wir im alten Würzburger Lehrplan finden (Religion, deutsche Sprache, Rechnen, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Naturlehre, Gesang, Schönschreiben, Zeichnen, Turnen; für Mädchenschulen anstatt Zeichnen Handarbeit) kommt für uns nicht in Betracht, weil sie sich auf einen Lehrplan bezieht, dem das organische Gepräge mangelt. Der neue Würzburger Lehrplan bietet diese Reihenfolge: Religion, Geschichte, Naturkunde, Geographie, Deutsch (Lesen, Aufsatz, Sprachlehre, Rechtschreiben), Rechnen, Gesang, Turnen (und technische Beschäftigung). (Vergl. dazu: Ziller, Allgem. Päd. § 21. Grundlegung. § 10. Lehrplan f. d. V. S. 13. Zillig im Jahrbuch d. V. f. w. Päd. 1895. S. 342.) „Für solche Rangordnung der Fächer sprechen" — sagen die Würzburger, Lehrplan f d. V. S. 13 — „zweierlei Gründe: psychologische und ethische. Nach den ersteren stehen die Sachen voran und muss das folgen, was von den Sachen getragen wird: Zeichen, Zahl, Form. Nach den letzteren muss unter den Sachen wiederum eine solche Ordnung eintreten, welche der jedesmaligen Nähe der betreffenden Fächer zum Erziehungszwecke entspricht." Man beachte, dass die Würzburger an erster Stelle die psychologischen und erst an zweiter Stelle die religiös-sittlichen Gründe sprechen lassen. Prof. Rein kehrt im Hinblick auf den „obersten Erziehungszweck" diese Reihenfolge um und erhält darum eine andere Gruppierung der Lehrfächer (vergl. Pädagogik im Grundriss. Stuttgart, Göschensche Verlagsbuchhandlung. 1890. S. 91—102. Das erste Schuljahr. Leipzig, Bredt. 1893.[5]. S. 71 ff.), nämlich diese:

A. Menschenleben (historisch-humanistische Fächer).

1. Gesinnungsunterricht: Bibl. G. und Kirchengeschichte — Profangeschichte — (Litteratur).

2. Kunstunterricht: Zeichnen — Gesang — (Modellieren).

(„Die nahe Verwandtschaft des Ethischen und Ästhetischen verschafft den genannten Fächern — Zeichnen und Gesang, die

Wir denken zunächst an die Stoffe, die für den geographischen Unterricht der drei ersten Schuljahre ausgewählt sind.[1]

Dass die Würzburger diese Stoffe auswählen konnten, das ist mir unbegreiflich, zumal da ich mir sagen muss, dass die Würzburger samt und sonders in Elementarschulen thätig sind, und dass sie demnach erfahren haben müssen, wie das Kind zunächst an dem sinnlich Nahen hängt, und wie es sich nur dann rege an der Unterrichtsarbeit beteiligt, wenn es die ihm gebotenen sprachlichen und kartographischen Symbole mit Inhalt zu erfüllen weiss.[2]

2. Zum Sprachunterrichte[3]: Die Stoffe für den Aufsatzunterricht sind nicht im einzelnen angegeben. Mit Recht. Welche Themen sich am besten eignen, das lässt sich meistens erst mit dem Fortschritte des Sach- und Sprachunterrichts feststellen. Doch wäre es zweckmässig gewesen, die Arten von sprachlichen Darstellungen und die stilistischen Dinge anzudeuten, die auf den einzelnen Stufen eine besondere Beachtung verdienen. Für die Mittelstufe eignen sich beispielsweise viele

---

beide vorwiegend auf die Pflege des ästhetischen Interesses gerichtet sind — die nahe Stellung neben den gesinnungsbildenden Disziplinen; ihre Stoffreihen treten ohne Zwang zu letzteren in enge Beziehung; von ihnen erhalten sie die nötigen Hinweise zur Auswahl und Anordnung der Gegenstände." Erstes Schuljahr. S. 77.)

3. Muttersprache — (fremde Sprachen).

B. Naturleben (naturkundliche Fächer).

1. Geographie.

2. Naturkunde.

3. Mathematik.

(Zur Pflege körperlicher Gewandtheit: Turnen; Handarbeitsunterricht.)

[1] Vergl. Göpfert, Der geographische Stoff für die beiden ersten Schuljahre. Jahrbuch d. Ver. f. w. Päd. 1884, S. 261—280.

[2] Vergl.: „Die Broschüre (Lehrplan f. d. V.) klagt, der alte Schulplan spanne wegen Stoffüberbürdung die Geisteskräfte ab; der neue Lehrplan ist in dem Ziele und in den Anforderungen an die Fassungskraft und im Vertrauen an (auf) die neue Methode überspannt." (Fränkisches Volksblatt. 1894, No. 28.)

[3] Vergl. die vortrefflichen Arbeiten: von Sallwürk, Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. (Deutsche Blätter für erzieh. Unterr., hrsg. v. F. Mann. 1895, No. 5—11.) Der stilistische Anschauungsunterricht. (Allgem. Deutsche Lehrerzeitung, hrsg. v. M. Kleinert. 1894, No. 12 u. 13.) Scheiblhuber, Der Sprachunterricht in der Volksschule. Straubing, Attenkofersche Buchhandlung. 1893.

Beschreibungen nicht besonders, sie entbehren (für den Schüler wenigstens) des rechten Zusammenhangs und leiten ihn zu wenig zu einem exakten Gedankenfortschritt an.

Statt in jedem Monate einen längeren Aufsatz machen zu lassen, sollte man den Schülern womöglich wöchentlich mehrere Male Veranlassung geben, wenige durch den Sachunterricht gut vorbereitete Sätze niederzuschreiben.

Dass die Würzburger die Grammatik auf ein Minimum reduziert haben, das ist jedenfalls ein Vorteil. Die Grammatik ist eben nur ein Faktor im Prozesse der Sprachaneignung und leidet obendrein unter der Fülle von wenig wertvollen Klassifikationen, sowie unter dem Mangel durchgehender (ganze Gruppe von konkreten Spracherscheinungen beherrschender) Regeln.[1]

3. Zum Rechenunterrichte: Die fachwissenschaftlichen Ziele sollten durchweg ausdrücklich angegeben sein.

4. Zum Gesangunterrichte: Blosses Liedersingen führt kaum zu einigermassen vollkommenen Leistungen. Diese sind nur so zu erzielen, dass man die Kinder in gewissen melodischen, dynamischen und rhythmischen Elementen planmässig übt (Liederstellen, die der Schüler nicht ohne weiteres zu fassen vermag, geben gegründeten Anlass dazu); doch müssen diese Übungen in den Lehrplan eingegliedert sein.

Ähnliches gilt vom Zeichnen.

5. Über das heutige Turnen sagen die Würzburger: Es „erscheint nicht bloss ungenügend in Ansehung der Ausdehnung, sondern namentlich hinsichtlich des Betriebs. Es spannt den Schüler geistig noch einmal auf das angestrengteste ein, statt ihn auszuspannen. Während es den Schüler sich frei bewegen lassen sollte und tüchtig tummeln, damit er seiner Kraft froh werde, quält es ihn mit gesuchten und körperlich vollständig (?) nutzlosen Übungen, und selbst die Jugendspiele, die man neuerdings, im Gefühle der Wertlosigkeit des heutigen Turnens, zur Belebung desselben in Mode bringen möchte, drohen zu einer neuen Marter (?) für die armen Schüler zu werden."[2] Diese Gedanken sind gewiss sehr beachtenswert.

---

[1] Vergl. Scheiblhuber a. a. O.

[2] Lehrplan f. d. V. S. 15. Vergl. auch: „Es ist ein physiologischer Irrtum, wenn man die Schulstunden der Kinder durch Turnübungen unterbricht, in der Absicht, dadurch die Gehirnerschöpfung zu vermindern. Zwingen wir das Nervensystem zu einer Muskelanstrengung nach einer Gehirnanstrengung, so finden

Man vergisst heutzutage eben gar oft, dass das Turnen vielen schwächlichen Schülern, namentlich wenn sie vorher in 3 bis 6 Schulstunden energisch in Anspruch genommen worden sind, nur Schaden bringen kann. Die Würzburger machen den Vorschlag: „Das Turnen hat vom 1. bis 3. Schuljahr in der Hauptsache zum Gegenstand die Pflege des heimatlichen volkstümlichen Spieles.“ [1] Mit Recht. Aber auch in den weiteren Schuljahren sollte man das Spiel nicht vernachlässigen. Vgl. die Jahrbücher f. Jugend- und Volksspiele, hg. v. E. v. Schenckendorff und A. Schmidt. I—IV, besonders die Arbeiten von Schmidt und Ranke: I, S. 12—18; II, S. 164—169; IV, S. 7—14 u. a.

6. Der Wert begrifflicher Gebilde (Begriffe, Regeln oder Gesetze, Schemata) ist von manchem verkannt worden; heutzutage endlich sieht man immer mehr ein, dass sie zu den ökonomischen Einrichtungen des Geisteslebens gehören. Darum ist

---

wir die Muskeln weniger arbeitstüchtig, und wir fügen damit der Gehirnanstrengung noch eine andere Anstrengung hinzu, welche — gleicher Art ist und das Nervensystem ebenso schädigt. Zur Wiederherstellung der Kräfte ist es am besten, sich ruhig zu verhalten und zu zerstreuen, bezw. die Knaben in freier, reiner Luft spielen und sich herumtummeln zu lassen.“ (Mosso in der Schrift: Die Ermüdung. Deutsche Originalausgabe. Leipzig, Hirzel. 1892. Mitgeteilt von G Richter in der Zeitschrift: Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen, hrsg. v. Fries u. Meier. Halle a. d. S., Verlag d. Buchhandlung d. Waisenhauses. 1895. Heft 45, S. 27 u. 28.) Beachtenswert sind ferner die Ergebnisse, zu denen S. Bettmann in seinem Aufsatze „Über die Beeinflussung einfacher psychischer Vorgänge durch körperliche und geistige Arbeit“ kommt: „Die geistige Arbeit des einstündigen Addierens wie die körperliche Arbeit des zweistündigen Marschierens hat zu einer Herabsetzung der geistigen Leistungsfähigkeit geführt. Diese geistige Lähmung gab sich nach beiden Arbeitsformen kund in der Verlängerung der Erkennungs-, Wahl- und Assoziationszeiten, in der Schwächung des Gedächtnisses und der Herabsetzung der Übungsfähigkeit. Die geistige Lähmung war im grossen und ganzen hochgradiger nach der körperlichen als nach der geistigen Arbeit. Turnstunden und Spaziergänge können daher nicht als Erholung vor geistiger Arbeit betrachtet werden. . . . Nach der geistigen Arbeit fanden sich Zeichen einer motorischen Lähmung. . . . .“ (Psychologische Arbeiten, hrsg. v. E. Kräpelin. Leipzig, Engelmann. 1895. I[1], S. 208, vergl. auch S. 206 u. 207. Bettmann verweist auf: Clod-Hansen, Körperliche Übungen und geistige Überanstrengung; Ref. im Zentralblatt f. Nervenheilkunde u. Psychiatrie. 1893, S. 103.)

[1] Ebenda, S. 18.

man jetzt auch immer mehr darauf bedacht, aus gewissen Unterrichtsfächern wertvolle begriffliche Gebilde zu gewinnen, so in Geographie, in Naturkunde, selbst in Geschichte.

Die Würzburger hätten uns noch mehr zu Danke verpflichtet, wenn sie neben dem konkreten Stoffe, sei's auch nur für ganz kleine Gebiete, die daraus zu gewinnenden begrifflichen Gebilde angedeutet hätten.

7. Die Würzburger fordern, der Lehrplan müsse innerhalb jedes Faches eine Anordnung des Stoffes anstreben, die der kulturgeschichtlichen Entwicklung entspräche.[1] Beispiele:

a) Naturkunde. 3. Schuljahr: Objekte aus dem Nomadenleben. 5. Schuljahr; Ackerbau u. s. f. 6. und 7. Schuljahr: Handel und Gewerbe.

b) Rechnen. 3. Schuljahr: . . . Aufgaben aus der Viehzucht und Hauswirtschaft. 5. Schuljahr: Aufgaben im Anschluss an die Landwirtschaft und den Markt. 6. Schuljahr: Aufgaben im Anschluss an den Handel und das Handwerk.[2]

Und was versprechen sich die Würzburger von einer solchen Anordnung des Stoffes? Von ihr hängt „der innerlich lückenlose, stetige Aufbau seiner (des Zöglings) Bildung ab.“ [3] Hinsichtlich des Stoffes für das Rechnen bezweifle ich das ganz entschieden. Man sehe sich beispielsweise die folgenden fachwissenschaftlichen Ziele der Würzburger an: 1. Schuljahr: Im Zahlraume 1—10 Zu- und Wegrechnen in den Reihen 2 und 5; 2. Schuljahr: Im Zahlraume 1—100 Zu- und Wegrechnen in den Reihen 6, 3, 5. Malnehmen mit 6, 3, 5. Teilen durch 2 und 4; 3. Schuljahr: Kopfrechnen im Zahlraume 1—100: Zu- und Wegrechnen in den Reihen 4, 8, 7, 9. Malnehmen mit 4, 8, 7, 9. Teilen durch 4, 8, 7, 9. Schriftliches Rechnen: Zu- und Wegrechnen innerhalb des Zahlraumes 1—10000.

Wer bedenkt, dass der alle denkbaren Additions-, Subtraktions-, Multiplikations- und Divisionsaufgaben zu rechnen vermag, welcher 1. jede Zahl aus Potenzen der 10 zusammensetzen kann ($5432{,}54 = 5 \cdot 10^3 + 4 \cdot 10^2 + 3 \cdot 10^1 + 2 \cdot 10^0 + 5 \cdot 10^{-1} + 4 \cdot 10^{-2}$), und welcher 2. alle Summen und Differenzen im Zahlraume 1—10 und alle kleinen Multiplikations- und Divisionsreihen gemerkt hat, wer das bedenkt,

---

[1] Lehrplan f. d. V. S. 16.
[2] Vergl. O. W. Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig, G. Reichardt. 1885, S. 19—90.
[3] Lehrplan f. d. V. S. 16.

muss in der von den Würzburgern empfohlenen Anordnung des Stoffes einen Verstoss gegen die ökonomische Natur unsres Zahlsystems sehen.[1]

Es mögen noch einige Schlussbemerkungen gestattet sein.

1. Die Würzburger nehmen an, dass der Lehrer das Recht habe, „den Lehrplan in Bezug auf seine pädagogische Brauchbarkeit aus der Schularbeit heraus fortwährend zu untersuchen.“ [2] Dass in dieser Annahme selbst Lehrer einen Fundamentalirrtum erblicken konnten [3], das ist im höchsten Masse bedauerlich! Nur wer eigene Gedanken haben und ausführen, nur wer etwas Neues versuchen darf, wird mit innerer Anteilnahme arbeiten, nur der wird sich vor innerer Verknöcherung bewahren. Es ist doch eigen, dass man vom Lehrer immer und immer wieder fordert, er müsse die Kinder zur Selbständigkeit erziehen, während man bei ihm selbst eigene Regungen wohl gar für bedenklich hält! Wer soll übrigens den Lehrplan auf seine „pädagogische Brauchbarkeit“ hin untersuchen, wenn es der Lehrer nicht darf, der Lehrer, der doch allein Gelegenheit hat, ihn zu erproben? Gewiss, der Lehrplan resultiert zum Teil aus Überlegungen, die rein theoretischer Natur, mithin von der Praxis unabhängig sind, kann man aber auf Grund der Theorie bestimmen, für welche Stoffe den Kindern die apperzipierenden Vorstellungen fehlen, wie viel an Zeit man zur Durcharbeitung dieses oder jenes Stoffgebietes nötig hat u. a. m.? — Und wer muss unter dem Drucke eines mangelhaften Lehrplans leiden? —

2. Die Würzburger haben mit ehrenwertem Freimute gehandelt.[4]

3. Die Kritik des alten Lehrplans (und der heutigen

---

[1] Vergl. Fack, Zählen und Rechnen. (Zeitschrift f. Philos u. Päd., hrsg. v. Flügel und Rein. 1895, Heft 3, 4 und 5.)

[2] Lehrplan f. d. V. S. 1. Neue Würzburger Zeitung. 1894, No. 62.

[3] Würzburger Journal. 1894, No 37.

[4] Die Würzburger selbst sagen: „Sie (die Prüfung des alten Lehrplans) ist in der Einfalt guter Meinung unternommen, aus dem Sinn, mit welchem das Kind die Wahrheit sagt, unbekümmert um Folgen, niemandem zu Liebe und auch niemandem zu Leide.“ (Fränkisches Volksblatt. 1894, No. 61. Eine Lehrplanreform, A. a. O. S. 43.)

Schulverhältnisse) ist in vielen Punkten berechtigt. Aber eins hätten die Würzburger bedenken sollen: „Wir Herbartianer sollten uns hüten, unsere Gegner zu reizen. Wir müssen vielmehr darauf ausgehen, sie zu überzeugen. Die Gefahr liegt nahe, auf der einen Seite die Zustände zu schwarz zu malen, um auf der andern Seite die Reformidee in desto helleres Licht zu setzen.“ [1] Die Würzburger malen die Zustände wohl etwas zu schwarz: „Kein Schüler weiss etwas Ganzes und Zusammenhängendes, nur wenige wissen überhaupt etwas, viele gar nichts . . . Die Schüler sind jämmerlich unwissend“ u. s. f. Man bedenke, was das heisst.[2] Ausserdem erwarten die Würzburger von ihren Verbesserungsvorschlägen zu viel. Man höre nur: Mit Hilfe des Lehrplans soll „die Stetigkeit im Wollen und Thun gesichert werden. Diese Stetigkeit kann nur entstehen, wenn . . . für den Zusammenhang im Geistesleben Vorsorge getroffen wird. Nach den Aufschlüssen, welche die wissenschaftliche Psychologie an die Hand giebt, ist dieselbe keine Gestaltung, die sich von selber machte, sondern allein durch ausdrückliche Massnahmen allmählich im Menschen entwickelt. Sollte jemand dem widersprechen, so dürfte man ihn zur Widerlegung nur auf die Zeiterscheinung hinweisen, dass unter Tausend heute erst ein ausgeprägter Charakter begegnet.“ [3]

---

[1] Rein in den Pädag. Studien. 1880. III, S. 40.

[2] Es empfiehlt sich, Redeweisen wie die: „Alle Männer von Erfahrung und Einsicht in der Sache sind darüber einig“ (so sagen die Verf. des Lehrplans d. V. im Fränkischen Volksblatt, 1894, No. 68) zu meiden. — Es ist nicht zu leugnen, dass in Süddeutschland ein reges pädagogisches Leben herrscht. Trotzdem hätte Jetter nicht schreiben sollen: „Dieser energische, unmittelbar ins Leben eingreifende Versuch (der neue Würzburger Lehrplan ist gemeint) steht einzig da und offenbart zugleich ein Unterscheidungsmerkmal des süddeutschen vom mittel- und norddeutschen Herbartianismus. Ersterer will seines Glaubens leben und scheut daher keine Kollisionsfälle, wenn sie sich nach der Lage der Dinge notwendig machen.“ (Der Schulfreund. 1894, S. 61. Vergl. a. a. O. 1895, S. 119.)

[3] Lehrplan f. d. V. S. 12. Etwas vorsichtiger drücken sich die Verfasser an anderer Stelle aus: Fränkisches Volksblatt. 1894, No. 68 und 80. Vergl. aber: Zillig, Der Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule. (Jahrbuch d. V. f. w. Päd. 1881, S. 95.) Über die Bedeutung der Pädagogik Herbart-Zillers. (Päd. Anzeiger für Schule und Haus, hrsg. v. J. L. Jetter. 1893, S. 184 und 185.) K. Just in den Päd. Studien, hrsg. v. Rein. 1880. I, S. 40 und 41. Ziller, Grundlegung. S. 402 und 403.

Ich schätze den erziehlichen Einfluss der Schule nicht gering; ich habe aber erfahren müssen, dass die Schule fast machtlos ist, wenn ihr beispielsweise die Ungunst der häuslichen Verhältnisse entgegenarbeitet.[1] Sagen, die Schule vermöchte auch unter normalen Verhältnissen![2] die Bildung ausgeprägter Charaktere zu sichern, das heisst übrigens, eine Verantwortung auf sich laden, die man nicht tragen kann![3]

Die Würzburger hätten sich jedenfalls mehr Erfolg versprechen dürfen, wenn sie mit mehr Vorsicht zu Werke gegangen wären.[4]

4. Es ist anerkennenswert, dass die Würzburger von der Kritik des alten Lehrplans zur Aufstellung eines neuen fortgeschritten sind.

Einige Vorzüge des neuen Lehrplans:

a) Er begünstigt die Enstehung eines „von sittlicher Gesinnung durchwalteten Gedankenkreises.“ Er macht also aus den religiös-sittlichen Dingen nicht eine „Wissens-, sondern eine Herzenssache.“

b) Er überlastet den Schüler nicht mit Stoffmassen, schont also dessen Frische der Empfänglichkeit. Heutzutage wird der Schüler vielfach gezwungen, mit Stoffmassen zu operieren. Es

---

[1] Vergl. J. Paul, Levana. § 4—14. Ausg. v. K. Lange. Langensalza, Beyer & Söhne. 1886. S. 21—31. Ziller, Grundlegung. S. 40. Erläuterungen zum XIV. Jahrbuch d. V. f. w. Päd. 1882, S. 7.

[2] Vergl. den Lehrplan f. d. V. S. 30 f. Fränkisches Volksblatt 1894, No. 61.

[3] Vergl.: „Die Herren sollten ... zu ihrem eigenen Troste nicht ausser acht lassen, dass unsere wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse einen grossen Teil der Schuld tragen, wenn auch bei der besten Erziehung in Haus und Schule die späteren Jahre dennoch die bittersten Erfahrungen mit den Schülern bringen, dass die Schule allein, ebenso wie die Kirche allein, diese Übelstände nicht heben kann, dass eine andere gesellschaftliche Ordnung der Schule vorarbeiten und ihren Bemühungen den späteren Erfolg sichern muss“ (Fränkisches Volksblatt. 1894, No. 26.) „Es ist eine Verkennung und Überschätzung der Schule, wenn ihr die ausschlaggebende Bedeutung zugeschrieben wird, die Erziehung zu dirigieren. (Würzburger Journal. 1894, No. 37; mitgeteilt in der Arbeit: Eine Lehrplanreform. A. a. O. S. 45.)

[4] „Der (Herbartische) Standpunkt hätte indes auch ohne so herbe Gestaltung der Kritik und dann wahrscheinlich mit besserem Erfolg gewahrt werden können.“ (Schulanzeiger für Franken und Aschaffenburg; mitgeteilt in der Arbeit: Eine Lehrplanreform. A. a O. S. 76.)

gelingt ihm kaum, sie ins Gedächtnis aufzunehmen. Sich verweilend mit einer Sache zu beschäftigen, eine Sache zu verschiedenen Zeiten und von verschiedenen Seiten aus zu betrachten, zu erkennen, warum dieser oder jener Weg nicht zum Ziele führt u. a., dazu verbleiben in unsern Tagen, im Zeitalter des Journalismus, dem Schüler nur spärliche Reste an Zeit und Kraft. Wie vielen fehlt heutzutage nicht die belebende Kraft des Interesse, der Trieb und die Fähigkeit zu selbständigem Prüfen und Forschen. Soll's besser werden, so muss man vor allem die Schüler mit Stoffmassen verschonen!

c) Er begünstigt die Entstehung eines einheitlichen und beweglichen Gedankenkreises (Darbietung unzerstückter Gedankenmassen, Zusammenschluss verwandter Stoffe u. s. f.). Wie viele Menschen giebt es, die erstaunlich viel wissen und doch nichts Rechtes zu denken vermögen. Würde man noch so viel über „Steifheit der Köpfe" zu klagen haben, wenn man die Stoffe im Lehrplane weniger sorglos zusammenwürfelte? —

d) Er wird dazu beitragen, dass im Unterricht Zeit und Kraft gespart und somit am rechten Orte verwendet werden (orthographische, orthoepische, grammatische und stilistische, sowie mathematische und musikalische Übungen an geläufigem Materiale u. s. f.).

Der neue Würzburger Lehrplan hat demnach dem alten gegenüber ganz wesentliche Vorzüge.

Einige der Mängel[1]

Im allgemeinen:

Die Angaben des Lehrplans sind vielfach so unbestimmt, dass einer fruchtbaren Verwendung und Prüfung unüberwindliche Hindernisse entgegenstehen.[2]

---

[1] Einige Mängel sind wohl daraus zu erklären, dass die Würzburger zu starr an Ziller festgehalten haben. Sie schreiben freilich bei einer andern Gelegenheit: „Zu Ziller zurückgehen, heisst für den wissenschaftlichen Verein vorwärts gehen." (Der Schulfreund. 1895, S. 122.)

[2] Jeder Lehrer sollte in seiner Praxis immer einen bis ins kleinste ausgeführten Lehrplan vor Augen haben; aber es wäre sehr bedenklich, dem Lehrer einen solchen Lehrplan etwa durch amtliche Verordnung aufdrängen zu wollen. Vergl.: „Der allgemeine Faden der Volksbildung muss wohl in jedem Lehrplan festgehalten werden. Aber darum darf die Anpassung an die so ausserordentlich vielgestaltigen Ansprüche der besondern Lage und Bedürfnisse des Kindes keinen Augenblick aufgegeben oder auch nur hintangesetzt werden." (Die Verf. d. Lehrplans f. d. V. im Fränkischen Volksblatt. 1894, No. 61.)

Im besondern [1]:

1. a) Es fehlt hinsichtlich der Auswahl des Stoffes mehrfach an dem rechten Ausgangspunkte.

b) Es fehlt an Gesichtspunkten [2] für eine genaue Umgrenzung des auszuwählenden Stoffes.

c) Es fehlt fast durchweg die Bezeichnung des aus dem konkreten Stoffe zu erarbeitenden begrifflichen oder systematischen Materials.

Die Frage nach der Auswahl des Stoffes hat demnach keine genügende Beantwortung gefunden.

2. a) Die von den Würzburgern empfohlene „Unterordnung des gesamten übrigen Unterrichts unter die Führung der religiös-sittlich bildenden Fächer“ lässt sich aus dem Ziele der Erziehung nicht rechtfertigen.

b) Eine solche Unterordnung führt zur Verkümmerung der übrigen Unterrichtszweige.

c) Sie verleitet zu ganz äusserlichen Stoffverknüpfungen und wertlosen „Anschlussversuchen.“

Man sieht: Der neue Lehrplan hat, wenn man einen strengen Massstab anlegt (einen solchen darf man doch wohl an einen Lehrplan anlegen, der sich „das Muster des pädagogischen Lehrplans zum Strebeziel gesetzt hat“ [3]), auch seine Mängel. Die Würzburger werden hoffentlich diese noch beseitigen, wissen sie doch recht gut, welch eine hohe Aufgabe die Ausarbeitung eines Lehrplans ist, und welch mannigfaltigen ethischen, psychologischen und fachwissenschaftlichen Forderungen ein Lehrplan Genüge leisten muss.

---

[1] Bei diesen Andeutungen wolle man sich die ausführlichen Auseinandersetzungen des letzten Teiles d. A. gegenwärtig halten.
[2] Vergl. den Lehrplan f. d. V. S. 12—16.
[3] Fränkisches Volksblatt. 1894, No. 80.

IV.

Das Quadrieren und das Quadratwurzelziehen.

Präparation für das 7. Schuljahr einer Volksschule.

Von

Dr. E. Wilk,

Gotha.

Die Sachgebiete der Geometrie in der Volksschule erfordern das Quadratwurzelziehen, weil die gewöhnlichsten Aufgaben über das Quadrat und ebenso die Anwendungen des pythagoreischen Lehrsatzes auf diese führen. Unnötig wäre eigentlich das Quadrieren, da ja alle diesbezüglichen Aufgaben stets und sogar schneller und leichter durch Multiplikation gelöst werden können, demnach in ihnen für den Volksschüler keine Nötigung liegt über die Multiplikation hinaus zu einer neuen Rechnungsart überzugehen. Da aber ein Verständnis für das Quadratwurzelziehen ohne die Regeln des Quadrierens nicht zu erreichen ist, so ist dieses mitzubehandeln, soweit es durch jenes gefordert wird. Auf alle Fälle ist aber von einer Aufgabe des Quadratwurzelziehens auszugehen, weil nur bei ihr im Schüler die Erkenntnis zu erzielen ist, dass sein bisheriges Wissen und Können auf dem Gebiete der Grundoperationen des Rechnens nicht ausreicht zur Lösung der Aufgabe. Dieses Gefühl des Mangels innerhalb seines Wissens ist die Voraussetzung für die Entstehung des Interesses im Schüler.

Aus diesem und aus Gründen der Apperzeption sind alle Fälle des Quadrierens und Quadratwurzelziehens parallel neben einander zu behandeln. Entsprechend dem geometrischen Aus-

gangspunkte, der ja schon, wie aus den Namen der beiden neuen Operationen hervorgeht, durch die Geschichte der Mathematik geboten ist, und weil überhaupt das Quadratwurzelziehen in der Volksschule nur für die Geometrie notwendig ist, wird diese Rechnungsart im geometrischen Unterrichte abgemacht. Die Stelle dieser Einheit ist in der Flächenberechnung und zwar nach Behandlung der Umkehrung der Formeln für den Inhalt des Rechtecks, Rhomboids ($J = g \,.\, h$) und des Dreiecks $\left(J = \frac{g \,.\, h}{2}\right)$ und vor Behandlung des pythagoreischen Lehrsatzes. Die Reihenfolge der Einheiten würde also folgende sein:

1. Berechnung des Inhaltes des Rechtecks und des Quadrates. In Verbindung damit die Quadratmasse und ihr Zusammenhang. Formel:

$$J = g \,.\, s.$$

2. Verallgemeinerung der Formel für die schiefwinkligen Parallelogramme.

$$J = g \,.\, h.$$

3. Berechnung des Inhaltes des Dreiecks.

$$J = \frac{g \,.\, h}{2}.$$

4. Berechnung des Inhaltes des Trapezes.

$$J = \text{Mittellinie} \,.\, \text{Höhe} = m \,.\, h.$$

5. Berechnung des Inhaltes der Vielecke durch Zerschneiden in Dreiecke und durch Coordinatenteilung.

6. Umkehrung der Formeln für die Parallelogramme und Dreiecke.

$$g = \frac{J}{h}; \quad g = J : \frac{h}{2}.$$

7. Umkehrung der Formel für das Quadrat:

$$s = \sqrt{J}$$

8. Pythagoreischer Lehrsatz.

9. Peripherie und Inhalt des Kreises:

$$P = 2\, r\, \pi; \; J = r^2\, \pi.$$

10. Umkehrung der Kreisformeln:

$$r = \frac{P}{2\,\pi}; \; r = \sqrt{\frac{J}{\pi}}.$$

Überleitung zur neuen Aufgabe: Wir haben vor Kurzem eine Aufgabe gelöst über die Absteckung eines Bauplatzes in einem 25 m breiten Garten. Wie hiess diese?

Auf einem 25 m breiten Garten soll ein Bauplatz von 225 qm Fläche abgesteckt werden, wie tief muss der Bauplatz werden?

Lösung: Der Bauplatz hat die Form eines Rechteckes, dessen Inhalt 225 qm und dessen Grundlinie 25 m beträgt. Wir sollen die Seitenlinie berechnen. Masszahl des Inhalts dividiert durch die Masszahl der Grundlinie giebt die Masszahl der Seitenlinie, also 225 : 25 = 9. Die Tiefe des Bauplatzes ist demnach 9 m. Diese geringe Tiefe des Bauplatzes (9 m) gegenüber der fast dreifachen Breite (25 m) ist in vielen Fällen unpraktisch, der Baumeister braucht oft einen Platz, bei welchem die Tiefe und Breite gleich sind. Ändert dementsprechend die Aufgabe um.

Konkretes Willensziel: Es soll ein Bauplatz abgesteckt werden von 225 qm Fläche, der ebenso tief wie breit ist. Wie breit oder tief muss derselbe werden?

Willensanalyse: Aufgaben wie diese und die vorige müssen jetzt in dem benachbarten Brotterode vielfach gelöst werden. In dem vollständig eingeäscherten Dorfe sind die Grenzen aller Hofstätten unter dem Schutte begraben und verwischt, auch soll die Gelegenheit benutzt werden, die Strassen und die ganze Dorfanlage schöner und zweckentsprechender zu gestalten. Die Folge wird sein, dass kaum eine einzige Hofstätte genau ihre frühere Stelle und Form wieder einnehmen wird. Aus diesem Grunde ist es unmöglich, bei der Neuabsteckung der Dorfanlagen und der einzelnen Anteile sich genau nach der amtlichen Ortskarte zu richten, welche einen genauen Grundriss des Dorfes enthält. Der einzige Anhalt für die Neuabsteckung ist demnach der bekannte Inhalt jeder Hofstätte, wie solcher im amtlichen Flurbuch verzeichnet steht. Jeder Hausbesitzer erhält eine Baufläche zugewiesen, so gross wie seine frühere war, der eine oder der andere vielleicht gerade 225 qm. So entstehen eine Menge Aufgaben genau wie unsere beiden.

Abstraktion zum allgemeinen Willensziel: Wir wollen zunächst die rein geometrische Aufgabe festzustellen suchen, welche in jener praktischen der Feldmesskunst enthalten ist. Kann der Bauplatz jetzt noch die Form eines Rechtecks

haben? Nein. Beim Rechteck ist Länge und Breite verschieden hier aber soll Länge und Breite gleich gross werden. Das Rechteck geht unter dieser Bedingung über in ein Quadrat. Der Bauplatz hat quadratische Form. Was ist an diesem Quadrat bekannt und was zu berechnen? Wie heisst demnach die rein geometrische Aufgabe, welche in der obigen praktischen enthalten ist?[1]

Allgemeines Willensziel: Es soll ein Quadrat von 225 qm Inhalt errichtet werden; wie gross ist seine Seite zu nehmen?

Analyse zum allgemeinen Willensziel: Damit die Schüler einsehen lernen, dass hier eine ganz neue und schwierige Aufgabe für sie vorliegt, haben sie die Lösung ohne Hilfe zu versuchen. Ein Dummer wird natürlich auf die Idee kommen, die Grundlinie wieder wie in der früheren Aufgabe 25 m gross anzunehmen, und wenn das wirklich nicht geschehen sollte, so kann geradezu der Lehrer darauf aufmerksam machen mit den Worten: Wie wäre es, wenn wir die Grundlinie wieder 25 m gross annähmen? Schüler: Das geht nicht, denn dann würde die Seitenlinie wieder wie vorher 9 m, also viel kleiner als die Grundlinie; beide sollen aber gleich gross werden, die eine Linie muss also in unserem Falle grösser, die andere kleiner sein.

Worin liegt demnach die Schwierigkeit? In der früheren Aufgabe über das Rechteck war ausser dem Inhalte auch noch die Grundlinie bekannt, daher war die Lösung leicht, sie geschah durch Division. Diesmal aber ist ausser dem Inhalte nichts weiter bekannt, eine Lösung durch Division also unmöglich, da wir keinen Divisor haben.

Was ist da zu thun? Jetzt leitet der Lehrer die Überlegungen der Schüler auf den rechten Weg.

Rechnen wir zunächst einige Aufgaben über das Quadrat wie früher. Wir wollen die Seite des Quadrates als bekannt annehmen und den Inhalt suchen; vielleicht treffen wir durch Zufall auch ein Quadrat mit dem verlangten Inhalte von 225 qm. Denken wir uns, wir hätten nebeneinander 10 Quadrate stehen, deren Seitenlinien der Reihe nach 1 m, 2 m, 3 m u. s. w. 9 m, 10 m lang wären. Wie gross ist ihr Inhalt?

---

[1] Diese Erörterungen werden bei einigermassen geübten Schülern ganz und gar überflüssig sein, da solche die abstrakte geometrische Aufgabe ohne weiteres herauszuziehen vermögen.

Seite 1 m; Inhalt $= 1 \cdot 1$ qm $=$ 1 qm
„ 2 m; „ $= 2 \cdot 2$ qm $=$ 4 qm
„ 3 m; „ $= 3 \cdot 3$ qm $=$ 9 qm
u. s. w.
„ 10 m; „ $= 10 \cdot 10$ qm $=$ 100 qm.

Wenn nun der Inhalt unseres Quadrates nicht 225 qm, wie in unserer Aufgabe steht, sondern eine von diesen soeben erhaltenen Zahlen wäre, also 100 qm, 81 qm, 64 qm u. s. w. 4 qm, 1 qm, würdet ihr dann die Aufgabe lösen können?

Ja. Inhalt 100 qm, dann muss die Seite 10 m lang werden,
„ 81 qm, „ „ „ „ 9 m „ „
„ 64 qm, „ „ „ „ 8 m „ „
u. s. w.

Wo habt ihr diese Zahlen für die Seite her? Sehr einfach, es sind dieselben Zahlen, die wir vorher mit sich selbst multipliziert haben.

Zusammenfassung: In den ersten 10 Aufgaben wurde der Inhalt des Quadrates aus der Seite gefunden. Wie denn? Der Inhalt eines Quadrates wird gefunden, indem man die Masszahl der Seite mit sich selbst multipliziert.

In den letzten 10 Aufgaben wurde umgekehrt aus dem Inhalte des Quadrates die Seite wiedergefunden. Wie denn? Es wurde die Masszahl der Seite wieder gesucht, die vorher mit sich selbst multipliziert werden musste, um den betreffenden Inhalt zu erhalten.

Hinzufügung: Wir wollen jetzt für beide Rechnungsarten neue Redewendungen und neue Zeichen einführen.

Anstatt „die Masszahl der Seite mit sich selbst multiplizieren“ wollen wir sagen: „die Masszahl der Seite quadrieren“ oder „aufs Quadrat erheben“.

Für $3 \cdot 3$ schreiben wir von jetzt ab 3^2 (auch gelesen 3 hoch 2; warum wohl?); $4 \cdot 4 = 4^2$ u. s w.

Was bedeutet demnach

$$10^2;\ 9^2;\ 8^2 \text{ u. s. w. } 2^2;\ 1^2$$

und was kommt heraus?

Erklärung: Quadrieren heisst eine Zahl mit sich selbst multiplizieren.

$$\text{Z. B. } 5^2 = 5 \cdot 5 = 25.$$

Die Zahlen, die man durch das Quadrieren erhält, nennt man „*Quadratzahlen*“.

Zähle die Quadratzahlen auf: 1, 4, 9 u. s. w. 81, 100. Diese Quadratzahlen werden eingeübt, auch so dass die Schüler sofort sagen können: $25 = 5^2$; $36 = 6^2$ u. s. w.

Wie heisst jetzt mit diesen neuen Redewendungen die Regel für die Inhaltsberechnung des Quadrates?

Der Inhalt des Quadrates wird gefunden, indem man die Masszahl der Seite quadriert (aufs Quadrat erhebt).

Formel: $J = s^2$.

Umkehrung: Will man umgekehrt die Masszahl der Quadratseite aus dem gegebenen Inhalte (100, 81, 64 u. s. w.) wiederfinden, so sagt man, man wolle die „Quadratwurzel aus 100, 81, 64 u. s. w. ziehen" und schreibt: $\sqrt{100}$, $\sqrt{81}$, $\sqrt{64}$ u. s. w.

Wie gross ist demnach $\sqrt{100}$? $\sqrt{100} = 10$, denn $10^2 = 100$. Wie gross ist $\sqrt{81}$, $\sqrt{64}$, $\sqrt{25}$?

Allgemein: Die Quadratwurzel aus einer gegebenen Zahl ziehen heisst diejenige Zahl finden, die man quadrieren müsste, um jene erste Zahl zu erhalten.

Z. B. $\sqrt{25} = 5$; denn $5^2 = 25$.

Wie findet man also die Seite des Quadrates aus seinem Inhalte?

Regel: Die Seite eines Quadrates findet man, indem man die Quadratwurzel aus seinem Inhalte zieht.

Formel: $s = \sqrt{J}$.

Beispiele mit den bekannten Quadratzahlen ausser der Reihe.

Rückblick auf das Willensziel. Wollte man demnach die Seite unseres quadratischen Bauplatzes finden, so müsste man $\sqrt{225}$ ziehen. Wie ist das aber zu machen?

Konkretes Erkenntnisziel: $\sqrt{225} = ?$

Bis jetzt können wir nur die Quadratwurzeln aus den wenigen Quadratzahlen ziehen, die innerhalb des Zahlenraumes 1 bis 100 liegen. Wir erhalten die Zahlen 1, 2, 3 . . . 10. Da 225 grösser als 100 ist, so muss die Wurzel grösser als 10 sein. Wir müssen demnach grössere Zahlen als 10 quadrieren und aus den erhaltenen Resultaten die Wurzeln ziehen lernen.

Teilziel I. Wir wollen zunächst die reinen Zehner quadrieren lernen, also die Zahlen 10, 20, 30 ... 90.

Erkenntnisanalyse ist überflüssig.

Synthese:

$$\begin{aligned} 10^2 &= 10 . 10 = 100 \\ 20^2 &= 20 . 20 = 400 \\ 30^2 &= 30 . 30 = 900 \\ 40^2 &= 40 . 40 = 1600 \\ &\text{u. s. w.} \\ 90^2 &= 90 . 90 = 8100. \end{aligned}$$

Abstraktion: Wie quadriert man demnach die Zehner? Ein Vergleich mit den Quadraten der Grundzahlen (1, 4, 9 ... 81) ergiebt: Die Quadrate der Zehner bestehen aus den Quadraten der Grundzahlen, denen 2 Nullen angehängt sind.

Erweiterung:

$$\begin{aligned} 200^2 &= 200 . 200 = 40\,000 \text{ (4 mit 4 Nullen)} \\ 300^2 &= 300 . 300 = 90\,000 \text{ (9 mit 4 Nullen)} \\ 6000^2 &= 6000 . 6000 = 36\,000\,000 \text{ (36 mit 6 Nullen).} \end{aligned}$$

Die erhaltenen Quadrate bestehen auch hier aus den Quadraten der Grundzahlen (1, 4, 9 ... 81), aber wie viel Nullen?

Regel: Man quadriert die reinen Zehner, Hunderter, Tausender u. s. w., indem man die Grundzahlen quadriert und die Nullen verdoppelt.[1]

Z. B. $500^2 = 25$ mit 4 Nullen $= 250\,000$
$7000^2 = 49$ mit 6 Nullen $= 49\,000\,000$.

Einübung durch Rechnung weiterer Beispiele nach vorstehendem Muster.

Umkehrung: Wie werden wir wohl nun aus den gefundenen Quadratzahlen die Wurzel ziehen? Z. B. $\sqrt{900}$.

Wenn 30^2 gerechnet wird: 3^2 mit doppelter Anzahl der Nullen (= 900), so muss umgekehrt $\sqrt{900}$ gerechnet werden: $\sqrt{9}$ mit halber Anzahl von Nullen. Also

$$\sqrt{900} = \sqrt{9} \text{ mit 1 Null} = 30$$
$$\sqrt{160\,000} = \sqrt{16} \text{ mit 2 Nullen} = 400.$$

[1] Auf höheren Schulen wird Gewicht darauf gelegt, dass $500^2 = (5 . 100)^2 = 5^2 . 200^2$ ist und die Verallgemeinerung führt auf die Regel:

$$(a . b)^2 = a^2 . b^2.$$

Regel: Man zieht die Wurzel aus der vor den Nullen stehenden Quadratzahl und hängt die Hälfte der Nullen an.[1]

Übungsbeispiele nach vorstehendem Muster.

Man schiebe auch einige falsche Beispiele ein wie $\sqrt{40}$ und $\sqrt{9000}$, wodurch die Schüler darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Zahl der Nullen eine gerade sein muss.

Rückkehr zum Willensziel und Überleitung zum nächsten Teilproblem.

Können wir jetzt $\sqrt{225}$ ziehen, wie es unsere Aufgabe über die Absteckung des Bauplatzes verlangt? Nein. Wir sind zwar zu weit grösseren Quadratzahlen gekommen, als 225 ist; aber alle diese Quadratzahlen endigen auf eine gerade Anzahl von Nullen. Wir können aber jetzt wenigstens die Zehner bestimmen, zwischen welchen die Wurzel aus 225 liegen muss. Zwischen welchen wohl? Ein Blick auf unsere Reihe von Quadraten lehrt, dass 225 zwischen 100 und 400 liegt; demnach muss $\sqrt{225}$ zwischen 10 und 20 liegen. $\sqrt{225}$ ist also eine zweistellige Zahl.

Teilziel II. Wir müssen demnach lernen, wie man eine zweistellige Zahl quadriert und wie man aus den erhaltenen Quadraten wieder die Wurzel zieht.

Also zunächst: $45^2 = ?$

Analyse: $45^2 = 45 \,.\, 45$. Wir haben also eine zweistellige Zahl mit einer zweistelligen zu multiplizieren. Wie macht man das? Rechne zunächst im Kopfe $45 \,.\, 37$.

$45 \,.\, 30 + 45 \,.\, 7$ d. h. wir zerlegen 37 in $30 + 7$.

Wie wird nun $45 \,.\, 30$ gerechnet?

$40 \,.\, 30 + 5 \,.\, 30$ d. h. wir zerlegen auch 45 in $40 + 5$.

Wie $45 \,.\, 7$? $40 \,.\, 7 + 5 \,.\, 7$.

Also:

$$\begin{aligned} 45 \,.\, 37 &= \underbrace{45 \,.\, 30}_{40 \,.\, 30 + 5 \,.\, 30} + \underbrace{45 \,.\, 7}_{40 \,.\, 7 + 5 \,.\, 7} \\ &= 1200 + 150 + 280 + 35 \\ &= 1665. \end{aligned}$$

---

[1] Auf höheren Schulen wird wiederum Gewicht darauf gelegt, dass $\sqrt{900} = \sqrt{9 \,.\, 100} = 3 \,.\, 10$ und die Verallgemeinerung führt auf die Regel:

$$\sqrt{a \,.\, b} = \sqrt{a} \,.\, \sqrt{b}.$$

Einige weitere Beispiele. Regel: Man zerlegt zuerst den 2. Faktor, wodurch 2 Multiplikationsexempel entstehen. Bei jedem dieser Exempel zerlegt man auch den ersten Faktor, so dass im Ganzen 4 Multiplikationsexempel entstehen.

Synthese: Wie rechnet man demnach 45^2?

$$\begin{aligned} 45 \,.\, 45 &= \overbrace{40 \,.\, 40 + 5 \,.\, 40}^{45 \,.\, 40} + \overbrace{40 \,.\, 5 + 5 \,.\, 5}^{45 \,.\, 5} \\ &= 1600 + 200 + 200 + 25 \\ &= 2025. \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} 37^2 &= \overbrace{30 \,.\, 30 + 7 \,.\, 30}^{37 \,.\, 30} + \overbrace{30 \,.\, 7 + 7 \,.\, 7}^{37 \,.\, 7} \\ &= 900 + 210 + 210 + 49 \\ &= 1369. \end{aligned}$$

Abstraktion: Allgemeines Erkenntnisziel: Wie wird demnach eine zweistellige Zahl wie 45 oder 37 quadriert?

Wir erhalten 4 Teile als Resultat.

1. Teil: 40 . 40 oder 30 . 30 = Zehner^2
4. Teil: 5 . 5 oder 7 . 7 = Einer^2.

Vergleiche die beiden mittleren Teile 5 . 40 und 40 . 5, desgleichen 7 . 30 und 30 . 7. Sie entstehen durch Multiplikation der Zehner mit den Einern und sind jedesmal gleich. Wir fassen beide zusammen in: 2 . Zehner . Einer. Wie wird demnach eine zweistellige Zahl wie 45 quadriert?

Man bildet:

1. das Quadrat der Zehner = Z.^{2}
2. das doppelte Produkt der Zehner und Einer = 2 . Z. . E.
3. das Quadrat der Einer = E.^{2}

und addiert

4. alle 3 Glieder.

Formel:

$$(Z. + E.)^2 = Z.^2 + 2\,Z.\,.\,E. + E.^2$$

Beispiel:

$$45^2 = \begin{cases} 40^2 & = 1600 \\ 2 \,.\, 40 \,.\, 5 & = 400 \\ 5^2 & = 25 \end{cases}$$

$$45^2 = 2025$$

Nach dieser Formel wird eine grosse Zahl von Beispielen gerechnet.[1]

Umkehrung: Konkretes Erkenntnisziel: Wie zieht man nun die Wurzel aus 2025?

$$\sqrt{2025} = ?$$

Analyse: Wir fragen uns noch einmal, wie 2025 entstanden war. Die Zahl ist zusammengestellt worden aus 3 Teilen, nämlich aus 1600 + 400 + 25, und zwar war

1600 das Quadrat der Zehner,
400 das doppelte Produkt aus Zehner und Einer,
25 das Quadrat der Einer.

Synthese:

$$\sqrt{1600 + 400 + 25} = 40 + 5$$

$$1600 = Z.^2$$

$$\begin{array}{r|l} 80 & 400 \\ \widehat{2 . Z.} & 400 = 2\,Z.\,.\,E. \\ & \quad 25 \\ & \quad 25 = E.^2 \end{array}$$

Diese Rechnung entsteht nach und nach an der Tafel und wird durch folgende Unterredung gewonnen:[1]

Wenn demnach 1600 das Quadrat der Zehner ist, wie findet man dann die Zehner selbst wieder? Man zieht die Wurzel aus 1600, giebt 40; denn $40^2 = 1600$.

---

[1] Auf höheren Schulen wird die Regel noch weiter verallgemeinert bis zu $(a + b)^2 = a^2 + 2\,a\,b + b^2$. Als Durchgangsstufen werden etwa folgende Aufgaben gerechnet: $405^2 = (400 + 5)^2$; $450^2 = (400 + 50)^2$; $6700^2 = (6000 + 700)^2$; $(8 + 5)^2$ u. s. w., wodurch nach und nach klar wird, dass die Formel weder an Zehner und Einer, noch überhaupt an das Zehnersystem gebunden ist, dass es vielmehr nur darauf ankommt, dass eine Summe quadriert werden soll.

[1] Das Folgende besteht aus einem fortwährenden Wechsel zwischen den Teilen der vorausgegangenen Analyse und synthetischen Folgerungen daraus. Es ist also ein ganz dem darstellenden Unterrichte entsprechendes Verfahren. Der Unterschied ist nur der, dass beim darstellenden Unterricht aus bekannten Resultaten der äusseren Anschauung Neues zur inneren Anschauung gebracht wird, hier dagegen aus bekannten Gründen neue Folgerungen gezogen werden. Das Verfahren des darstellenden Unterrichts ist also aus dem Gebiete der Erfahrung auf das Gebiet des logischen Denkens übertragen.

Nun haben wir die Zehner wiedergefunden und es fehlen nur noch die Einer. In welchen der 3 Glieder stecken diese?

Bei dieser Frage richten die Schüler ihre Aufmerksamkeit stets zunächst auf das letzte Glied und antworten: Die Einer stecken im letzten Gliede als Quadrat und werden demnach gefunden, wenn man die Quadratwurzel aus diesem zieht. Die naheliegende Analogie mit den Zehnern verführt sie dazu. Der Lehrer erkennt das an, da es vollständig richtig ist, er lenkt aber dann die Aufmerksamkeit der Kinder auch auf das mittelste Glied. Im mittelsten Gliede (400) stecken die Einer ebenfalls. Denn wie ist es entstanden? 2 . Z. . E. giebt das mittelste Glied, also in unserem Falle:

$$2 \,.\, 40 \,.\, ? = 400$$
$$\text{oder } 80 \,.\, ? = 400$$

Sprich das in Worten aus: Mit welcher Zahl muss ich 80 multiplizieren, damit 400 herauskommt? Antwort: mit 5. Wie hast du diese 5 gefunden? 80 in 400 = 5; denn 5 . 80 = 400.

Da wir die Zehner und Einer jetzt wiedergefunden haben, so wäre eigentlich unsere Aufgabe gelöst. Es ist aber Vorsicht nötig. Denn hiesse das letzte Glied unter der Wurzel 26 anstatt 25, so würde unsere Rechnung genau ebenso verlaufen sein wie oben, d. h. wir würden ebenfalls 40 + 5 als Wurzel erhalten haben und doch wissen wir, dass 45^2 als letztes Glied 25 und nicht 26 ergiebt. In diesem Falle würde also trotz unserer richtigen Überlegungen 45 nicht die genaue Wurzel sein, es würde vielmehr ein Rest bleiben. Wie stellt man diesen unter Umständen sich ergebenden Rest fest? Man quadriert die Einer und stellt den Unterschied zwischen diesem Quadrat und dem letzten Gliede unter Wurzel fest, d. h. man zieht jenes von diesem ab. Erst wenn kein Rest bleibt, können wir sagen, dass 45 die genaue Wurzel ist.

Die Rechnung wird jetzt noch einmal von vorne im Zusammenhang dargestellt, ohne die daran gefügten Überlegungen zu wiederholen. Es folgt vielleicht als 2. Beispiel.

$$\sqrt{900 + 420 + 49}.$$

Abstraktion: Allgemeines Erkenntnisziel: Wie zieht man also die Wurzel aus derartigen 3-gliedrigen Quadratzahlen?

Es handelt sich um 3 Fragen:

1. Wie findet man die Zehner der Wurzel?
2. Wie findet man die Einer der Wurzel?
3. Wie stellt man fest, ob ein Rest bleibt oder nicht?

Antwort: 1. Die Zehner werden gefunden, indem man aus dem 1. Gliede die Wurzel zieht;

2. die Einer, indem man die gefundenen Zehner verdoppelt und mit diesem Resultat in das mittlere Glied dividiert.

3. Der mögliche Rest wird gefunden, indem man das Quadrat der gefundenen Einer abzieht vom letzten Gliede.

Nach Feststellung dieser 3 Schritte werden einige Beispiele gerechnet.

Überleitung. Wir wären nun im Stande die Wurzel aus 2025 und aus einer Menge ähnlicher Zahlen zu ziehen, und doch ist noch ein „Aber“ dabei. Welches wohl? Versuche nur jetzt die Wurzel aus 4489 zu ziehen! Unsere Rechnung setzt voraus, dass wir von jeder Zahl, aus welcher wir die Wurzel ziehen wollen, jene 3 Teile kennen, in welche sie zerlegt werden muss. Diese Kenntnis besitzen wir aber leider niemals. Was ist da zu thun?

Ziel: Ich will euch zeigen, dass sich diese 3 Teile durch unsere Rechnung ganz von selbst ergeben, wenn wir nur den ersten Teil erraten haben.

Wie aber findet man diesen ersten Teil, z. B. bei 2025? Da der erste Teil das Quadrat der Zehner ist, so muss er eine Zahl sein, welche mit 2 Nullen schliesst und mit einem Grundzahlquadrat, also mit einer der Zahlen 1, 4, 9, 16 . . . 81, beginnt. Es kann sich also immer nur um die Zahlen 100, 400, 900, 1600 . . . 8100 handeln. Welches ist also der erste Teil von 2025, von 4489, von 1369?

Es ergiebt sich jetzt folgende Rechnung, die in ihren einzelnen Teilen genau der vorhergegangenen entspricht:

$$\begin{array}{r|l}
 & \sqrt{2025} = \underbrace{40}_{Z.} + \underbrace{5}_{E.} \\
 & \underline{1600} = Z.^2 \\
80 & 425 \\
\overbrace{2.Z.} & \underline{400} = 2.Z..E. \\
 & 25 \\
 & \underline{25} = E.^2 \\
 & \text{—}
\end{array}$$

Es wird gezeigt, dass die 3 Subtrahenden die geforderten

3 Glieder darstellen und dass das 2. und 3. durch die Rechnung selbst herausgeschält worden sind. Die nachträglich zugefügten Bezeichnungen Z.^{2}, 2 Z. . E. u. s. w, machen das dann vollständig klar.

Weitere Beispiele.

Abkürzung. Wir wollen jetzt noch eine Vereinfachung der Schreibweise einführen insofern, als wir die überflüssigen Nullen weglassen wollen.

Es wird zunächst erinnert an das Weglassen der Nullen beim schriftlichen Dividieren, z. B.

$$
\begin{array}{r l}
4826 & : 2 = 2413 \\
\underline{4} & \\
8 & \\
\underline{8} & \\
2 & \\
\underline{2} & \\
6 & \\
\underline{6} & \\
- &
\end{array}
$$

Eigentlich aber müsste gerechnet werden:

$$
\begin{array}{r l}
4826 & : 2 = 2000 + 400 + 10 + 3 = 2413 \\
\underline{4000} & \\
826 & \\
\underline{800} & \\
26 & \\
\underline{20} & \\
6 & \\
\underline{6} & \\
- &
\end{array}
$$

Durch Weglassung der Nullen, d. h. durch Absehen von den Stellenwerten der einzelnen Zahlen ist die vorhergehende Rechnung entstanden. Die Stellenwerte der einzelnen Zahlen ergeben sich durch die Rechnung ganz von selbst.

Genau so ergiebt sich durch Weglassung der Nullen folgende Rechnung für das Wurzelziehen.

```
 √2025 = 45
  16
8 / 42
    40
     25
     25
     —
```

Die Rechnung ergiebt die Stellenwerte ebenfalls von selbst. Auf diese Weise wollen wir jetzt immer rechnen.

Einübung dieser Rechnung durch weitere Beispiele, z. B. $\sqrt{4489}$, $\sqrt{1369}$ u. s. w.

Rückkehr zum Willensziel. Können wir jetzt unsere Aufgabe über die Absteckung des quadratischen Bauplatzes ausrechnen? Wir wollen versuchen.

```
 √225 = 15.
   1
2 / 12
    10
     25
     25
     —
```

Bemerkung: Obgleich 2 in 12 = 6 ist, so darf man doch nur 5 mal nehmen, weil immer noch vom Rest das Quadrat der Einer abziehbar sein muss. Man mache die Probe, dass 16^2 viel mehr ergiebt als 225. Auf diesen Fall muss besonders aufmerksam gemacht werden, weil die Kinder hier stets stutzig werden.

Antwort: Die Aufgabe über den Bauplatz ist gelöst: die Seite des quadratischen Bauplatzes muss 15 m lang werden. Ausserdem haben wir aber noch eine Menge ähnlicher Aufgaben zu rechnen gelernt.

Überleitung zum nächsten Problem. Soll uns aber die Berechnung der Quadratseite aus dem Inhalte für alle Inhaltszahlen gelingen, so müssen wir auch die Wurzel aus allen Zahlen ziehen lernen. Aus welchen Zahlen können wir jetzt die Wurzel ziehen? 1. Aus den Quadraten der reinen Zehner, Hunderter, Tausender u. s. w. und 2. aus den Quadraten aller Zahlen von 1 bis 100. Was fehlt also noch?

Synthetische Erweiterung.

Teilziel III. Wir müssen zunächst die Wurzel ziehen lernen aus den Quadraten der Zahlen über 100, d. h. aus Quadratzahlen, die grösser als 10 000.[1]

Z. B.:

$$\sqrt{401\,956} = ?$$

Analyse. Wie viel Stellen wird wohl die Wurzel haben? Das Quadrat der reinen Zehner ergab eine der Quadratzahlen 1, 4, 9 . . . 81 mit 2 Nullen, also höchstens eine 4stellige Zahl. Das Quadrat der reinen Hunderte ergab dieselben Zahlen mit 4 Nullen, also eine 5- oder 6stellige Zahl. Da 401 956 6stellig ist, so wird die Wurzel eine 3stellige Zahl sein. Wir versuchen demnach zunächst die Hunderte der Wurzel zu finden, genau so wie wir früher die Zehner fanden. Wir haben demnach zunächst wie früher die Wurzel aus 40 zu ziehen.

Synthese:

```
   √401956 = 63.
     36
12 / 41
     36
     ——
      59
       9
      ——
      50
```

Ist die Rechnung bis hierher gekommen nach Analogie des Früheren, so wird gesagt: Wir haben jetzt 63 Zehner heraus, es fehlen uns aber noch die Einer. Wie haben wir diese früher gefunden? Genau so verfahren wir jetzt. Wir verdoppeln also 63 und dividieren wie früher.

```
126 / 505 = 4.
      504
      ———
        16
        16
        ——
        —
```

[1] Wollte man das Folgende zur genauen Erkenntnis bringen, so müsste hier zunächst über das Quadrieren 3- und mehrstelliger Zahlen gesprochen werden. Die Verallgemeinerung würde auf höheren Schulen auslaufen in die Formel: $(a + b + c)^2 = a^2 + 2ab + b^2 + 2(a + b)c + c^2$ und $(a + b + c + d + \ldots)^2 = a^2 + 2ab + b^2 + 2(a + b)c + c^2 + 2(a + b + c)d + d^2 +$ u. s. w. Für die Volksschule halte ich das folgende Analogieverfahren für ausreichend.

Dieser Schluss an den vorhergehenden Anfang gesetzt giebt das übliche Verfahren.

Wiederholung der Rechnung von vorne im Zusammenhang ohne zwischengeschobene Überlegungen. (Abstraktion.)

2. Beispiel:

$$\sqrt{98596} = ?$$

Bei Ausführung des ersten Schrittes dieser Rechnung werden die Schüler in Versuchung kommen, wie bei der vorigen Aufgabe zuerst die Wurzel aus den beiden ersten Stellen zu ziehen, also aus 98. Es wird gezeigt, dass das falsch ist, dass man vielmehr die Wurzel hier nur aus der ersten Stelle allein ziehen dürfe, also aus 9. Manchmal muss man also die Wurzel aus den ersten 2 Stellen, manchmal aber nur aus der ersten allein ziehen. Um das zu entscheiden auf ganz einfache Weise wird gewöhnlich folgendes praktische Verfahren angewandt: Man zerschneidet die Zahl von hinten nach vorn in Abteilungen von je 2 Stellen, entsprechend den 2, 4, 6 Nullen der Quadrate der Zehner, Hunderter, Tausender. Vorne bleiben dann entweder 2 Stellen oder nur 1 übrig, aus diesen zieht man die erste Wurzel. Das ganze Verfahren des Zerschneidens der Zahl ist aber vollständig überflüssig, denn es ist ja von Anfang an klar, dass man bei Zahlen mit einer geraden Anzahl von Stellen aus den ersten beiden Ziffern, bei Zahlen mit einer ungeraden Anzahl von Stellen aus der ersten Ziffer allein die Wurzel zu suchen hat.

Um vollständige Klarheit in das eigentümliche Verfahren des Wurzelziehens zu bringen, folgt jetzt ein Vergleich mit der Division mehrstelliger Zahlen durch mehrstellige.[1]

```
5640 : 24 = 235.
48
――――
 84
 72
――――
 120
 120
――――
  —
```

[1] Dieser Vergleich gehört demnach auf die Stufe der Synthese; denn er soll Klarheit schaffen. Dass sich nebenbei eine Art Gesetz (einaktige und zweiaktige Operation) ergiebt, ist dabei ganz nebensächlich.

Diese Rechnung wird neben obige Rechnung des Wurzelziehens gestellt.

Der Vergleich ergiebt:

1. Bei dem Divisionsexempel folgt auf eine Division mit 24 immer sofort wieder eine Division mit derselben Zahl.

Anders beim Wurzelziehen. Hier muss nach jeder Division zunächst das Quadrat der letzten Zahl der Wurzel abgezogen werden, ehe aufs Neue dividiert werden darf. Es wechseln demnach fortwährend Division und Subtraktion des Quadrates mit einander ab.

Die Division ist ein einaktiges Rechnungsverfahren, das Quadratwurzelziehen ein zweiaktiges.

2. Beim Dividieren bleibt der Divisor immer derselbe, beim Wurzelziehen wird er immer grösser. Wie wird der jedesmalige Divisor gebildet?

Einübung des Wurzelziehens aus fünf- und mehrstelligen Zahlen durch Rechnung weiterer Beispiele.

Überleitung. Wir haben bis jetzt nur ganze Zahlen quadriert und aus den erhaltenen Quadraten, die stets auch ganze Zahlen waren, die Wurzel gezogen. Nun kann es aber auch vorkommen, dass die Quadratseite ein Bruchteil einer Masseinheit ist, z. B. $^3/_4$ m, $^5/_6$ m u. s. w. oder 0,5 m, 0,65 m u. s. w. Wie gross ist dann der Inhalt?

Teilziel IV. Wir wollen lernen, wie man gemeine Brüche und Dezimalbrüche quadriert.

Z. B.: a) $(^5/_6)^2 = ?$ b) $0{,}5^2 = ?$

Eine Analyse ist überflüssig, da die Regel der Multiplikation der Brüche stets präsent ist.

Synthese:

$$\text{a) } (^5/_6)^2 = {}^5/_6 \cdot {}^5/_6 = \frac{25}{36} \left(\begin{array}{l}\text{Zähler mal Zähler,}\\ \text{Nenner mal Nenner.}\end{array}\right)$$

$$(^3/_4)^2 = {}^3/_4 \cdot {}^3/_4 = \frac{9}{16}.$$

Wie werden also Brüche quadriert?

Regel: Ein Bruch wird quadriert, indem man Zähler und Nenner einzeln quadriert.[1]

Beispiele dazu.

[1] Auf höheren Schulen:

$$\left(\frac{a}{b}\right)^2 = \frac{a^2}{b^2}.$$

b) $0{,}5^2 = \frac{5}{10} \cdot \frac{5}{10} = \frac{25}{100} = 0{,}25$

$$0{,}25^2 = \frac{25}{100} \cdot \frac{25}{100} = \frac{625}{10000} = 0{,}0625.$$

Dezimalbrüche werden wie gemeine Brüche quadriert. Insbesondere merke:

Das Quadrat der Zehntel sind Hundertstel.

Das Quadrat der Hundertstel sind Zehntausendstel.

Beispiele.

Umkehrung: Wie zieht man aus diesen gebrochenen Quadratzahlen die Wurzel?

a) Es wird ohne jede Schwierigkeit gefunden, dass

$$\sqrt{\frac{25}{36}} = {}^5/_6; \quad \sqrt{\frac{9}{16}} = {}^3/_4.$$

Regel: Aus einem Bruche wird die Wurzel gezogen, indem man aus Zähler und Nenner einzeln die Wurzel zieht.[1]

Beispiele.

b) $\sqrt{0{,}25} = 0{,}5$; denn $\sqrt{0{,}25} = \sqrt{\frac{25}{100}} = \frac{5}{10} = 0{,}5.$

Kürzer: Da 0,25 keine Ganzen enthält, so kann die Wurzel auch keine Ganzen enthalten. Um die Zehntel zu finden, muss man sofort aus den Hundertsteln die Wurzel ziehen. Also ergiebt sich folgende einfache Rechnung:

$\sqrt{0{,}25} = 0{,}5$

25 (Hundertstel) Zehntel.

—

Ebenso:

$\sqrt{0{,}0625} = 0{,}25$

4 = Hundertstel

4 / 22 } Tausendstel
Zehntel 20 }

25 } Zehntausendstel.
25 }

—

[1] Auf höheren Schulen:

$$\sqrt{\frac{a}{b}} = \frac{\sqrt{a}}{\sqrt{b}}.$$

Also: Die Zehntel erhält man aus den Hundertsteln. Da man aber überall die beigefügten Benennungen (Zehntel, Hundertstel u. s. w.) weglassen kann, so ergiebt sich eine Rechnung, die genau so aussieht, als handele es sich um ganze Zahlen.

Beispiele:

$$\sqrt{0{,}36};\quad \sqrt{0{,}81};\quad \sqrt{0{,}1225};\quad \sqrt{0{,}8464};\quad \sqrt{0{,}099225};$$
$$\sqrt{0{,}678976};\quad \sqrt{6{,}25};\quad \sqrt{70{,}56};\quad \sqrt{29{,}4849};\quad \sqrt{182{,}25}.$$

Überleitung zum neuen Teilziel: Wir können jetzt die Wurzel ziehen aus allen quadratischen ganzen Zahlen und ebenso aus allen quadratischen Brüchen und aus allen quadratischen Dezimalstellen. Und doch fehlt noch eins. Zwischen den Quadratzahlen 1, 4, 9, 16, 25, 36, 49, 64, 81, 100 u. s. w. liegen auch noch Zahlen, sogar ganze Zahlen, aus denen wir bisher die Wurzel nicht gezogen haben. Wir wollen diese Zahlen Nichtquadrate nennen. Zwischen 1 und 4 liegen nur 2 Nichtquadrate, nämlich 2 und 3, zwischen 25 und 36 liegen schon 10 solcher Zahlen, zwischen 81 und 100 sogar 18 solcher Zahlen. Der Abstand zwischen zwei benachbarten Quadratzahlen wird um so grösser, je höher die Quadratzahlen in der Zahlenreihe liegen. Es giebt demnach viel mehr nichtquadratische Zahlen als quadratische. Nun ist es aber doch selbstverständlich, dass es auch Quadrate von solcher Seitenlänge geben muss, dass ihr Inhalt 5, 6, 7 oder 8 qm gross ist. Wir stehen demnach vor der Aufgabe auszurechnen, wie gross in diesen Fällen die Seite der Quadrate ist.

Teilziel V. Wir wollen jetzt die Wurzel aus denjenigen Zahlen ziehen lernen, welche keine Quadratzahlen sind.

Z. B.:

$$\sqrt{5} = ?$$

Analyse. Zwischen welchen zwei ganzen Zahlen muss $\sqrt{5}$ liegen? Da 5 zwischen den Quadratzahlen 4 und 9 liegt, muss $\sqrt{5}$ zwischen 2 und 3 liegen. Was für Zahlen liegen nun zwischen diesen? Die Dezimalzahlen 2, 1; 2, 2; 2, 3 u. s. w. Es liegt demnach die Vermutung nahe, dass $\sqrt{5}$ eine solche Dezimalzahl sein könnte.

Wir wollen sehen.

Synthese:

```
 √5 = 2,236
   4
4 / 10  \
     8  /  Zehntel
    20  \
     4  /  Hundertstel
44 / 160 \
     132 /  Tausendstel
      280 \
        9 /  Zehntausendstel
446 / 2710 \
      2676 /  Hunderttausendstel
        340 \
         36 /  Millionstel.
        304
```

Neben dieser Rechnung läuft folgendes Gespräch her.

$\sqrt{5} : 2$; aber 2^2 ist erst 4, noch nicht 5.

$\sqrt{5}$ muss also etwas grösser sein als 2, vielleicht um einige Zehntel. Wir suchen deshalb die Zehntel wie früher bei den Dezimalzahlen. Wir erhalten 2,2. Da aber $2,2^2$ erst 4,84 ist, so muss $\sqrt{5}$ noch etwas grösser sein, vielleicht um einige Hundertstel. Wir bestimmen diese. Wir erhalten 2,23. Aber $2,23^2 = 4,9729$ und noch immer nicht 5. Es fehlt aber nur noch ganz wenig daran. Sicher werden wir wohl die Wurzel aus 5 richtig bestimmt haben, wenn wir noch eine Stelle ausrechnen. Wir erhalten 2,236. Aber $2,236^2 = 4,999696$, aber noch immer nicht 5. Wir sind demnach dem richtigen Resultate wieder ein Stückchen näher gekommen, unsere Zahl ist aber immer noch etwas zu klein. Wir müssten demnach noch weitere Stellen ausrechnen.

Erklärung: Wenn wir auch Hunderte und Tausende von Stellen ausrechnen, so bleibt doch immer wieder ein Rest. Die Rechnung geht niemals auf. Die genaue Wurzel aus 5 werden wir demnach auf diese Weise niemals erhalten, wir nähern uns zwar ihrem richtigen Werte immer mehr, erreichen ihn aber dennoch niemals; unsere Resultate bleiben vielmehr,

auch wenn wir noch so viele Stellen ausrechnen, immer etwas zu klein.

Im praktischen Leben aber schadet diese kleine Ungenauigkeit nicht. Nehmen wir an, der Inhalt des Quadrates sei 5 qm gross, so bedeutet unser Resultat, dass die Seite desselben 2 m 23 cm 6 mm gross sei. Die Ungenauigkeit würde also höchstens in einigen Zehntelmillimetern bestehen; auf solche kleine Grössen kommt es aber im praktischen Leben nicht an. Wäre uns aber das Resultat doch nicht genau genug, so steht uns ja immer frei, noch mehr Dezimalstellen auszurechnen und auch die Zehntel-, Hundertstel-, Tausendstelmillimeter auszurechnen.

Wir begnügen uns im praktischen Leben stets mit diesen angenäherten Werten der Wurzeln aus Nichtquadratzahlen.[1]

Übungsbeispiele.

Wertschätzung der gesamten Erkenntnisresultate im Rückblick auf das Willensziel.

Nun können wir die Wurzel aus allen ganzen und gebrochenen Zahlen, d. h. aus allen Zahlen ziehen, die uns jemals vorkommen können. Daher können wir auch in allen Fällen die Seite des Quadrates finden, welche Grösse auch immer der Inhalt haben mag. Nehmen wir hinzu, was wir über die Berechnung der Grundlinie oder der Höhe aus dem Inhalte beim Rechteck, Rhomboid, Rhombus, Dreieck, Trapez gehabt haben, so können wir wohl behaupten, dass wir jetzt im Stande sind, die Absteckung der Bauplätze in Brotterode auszuführen in allen Gestalten und in allen Grössen.

Wenn wir jetzt noch einmal einen Blick zurückwerfen auf die ursprüngliche Aufgabe: „Wie gross ist die Seite eines quadratischen Bauplatzes von 225 qm Inhalt?“, so wissen wir jetzt, dass die Aufgabe trotz ihrer scheinbaren Einfachheit doch für uns viele Schwierigkeiten bot, die wegzuräumen ziemlich lange Zeit in Anspruch genommen haben. Ihre Lösung setzte vieles Wissen und Können voraus, das wir uns vorher aneignen mussten.

Wir wollen jetzt alles zusammenstellen, was wir dabei gelernt haben.

---

[1] Wir stehen hier an der Grenze des Begriffs der irrationalen Zahlen, es fehlt nicht viel mehr als der Name. Diesen aber in die Volksschule einzuführen, halte ich für zwecklos, da derselbe seine Bedeutung erst in der Algebra erhält. In der Volksschule würde er weiter nichts sein als ein Name.

System:

A. Zusammenstellung des wissenschaftlichen Stoffes.

Wir haben zwei neue Rechnungsarten kennen gelernt. Welche? und was bedeuten sie? Welche Zahlen haben wir der Reihe nach quadrieren lernen? a) Die Grundzahlen 1 bis 10, b) die Zehner, Hunderter, Tausender u. s. w., c) die zweistelligen Zahlen, d) die Brüche und Dezimalzahlen. Gieb die dazu erforderlichen Regeln und Formeln an.

Aus welchen Zahlen haben wir der Reihe nach die Wurzeln gezogen?

a) Aus den Quadraten der Grundzahlen,

b) aus den Quadraten der Zehner, Hunderter u. s. w. Welche Regel?

c) aus den Quadraten der zwei- und mehrstelligen Zahlen,

d) aus den Quadraten der Brüche. Welche Regel?

e) aus den Quadraten von Dezimalzahlen,

f) aus Nichtquadratzahlen. Welche Erfahrung haben wir dabei gemacht?

Stelle die beiden neuen Rechnungsarten zusammen mit den dir schon längst bekannten Rechnungsarten. Wieviel Rechnungsarten haben wir also bisher gehabt und wie heissen sie der Reihe nach?

Welche geometrische Aufgabe wird durch das Quadrieren gelöst? Welche Formel?

Welche geometrische Aufgabe wird durch das Quadratwurzelziehen gelöst? Welche Formel?

B. Ordnung des wissenschaftlichen Stoffes.

I. Die 6 Grundrechnungsarten.

a) Addieren und Subtrahieren.

b) Multiplizieren und Dividieren.

c) Quadrieren und Quadratwurzelziehen.

II. Das Quadrieren.

1. Eine Zahl quadrieren heisst, sie mit sich selbst multiplizieren.

$$5^2 = 5 . 5 = 25.$$

Die Quadrate der Grundzahlen: 1, 4, 9, 16, 25, 36, 49, 64, 81, 100.

2. Die Zehner, Hunderter, Tausender u. s. w. werden quadriert, indem man die Grundzahl quadriert und die doppelte Anzahl von Nullen anhängt.

$$50^2 = 5^2 \text{ mit 2 Nullen} = 2500$$
$$600^2 = 6^2 \text{ mit 4 Nullen} = 360000$$
$$3000^2 = 3^2 \text{ mit 6 Nullen} = 9000000.$$

3. Eine zweistellige Zahl wird quadriert nach der Formel:

$$(Z. + E.)^2 = Z.^2 + 2\ Z.\ .\ E. + E.^2$$

Sprich dies in Worten aus.

$$45^2 = \begin{cases} 40^2 \quad\quad = 1600 \\ 2\ .\ 40\ .\ 5 = \ \ 400 \\ \quad\quad\ 5^2 = \quad 25 \end{cases}$$
$$\overline{\quad\quad\quad\quad\quad 2025}$$

4. Ein Bruch wird quadriert, indem man Zähler und Nenner einzeln quadriert.

$(^3/_4)^2 = \frac{3^2}{4^2} = \frac{9}{16}$; nämlich $^3/_4\ .\ ^3/_4$. Welche Multiplikationsregel?

$$0{,}5^2 = 0{,}25;\ \text{nämlich}\ ^5/_{10}\ .\ ^5/_{10} = \frac{25}{100}.$$

$$0{,}25^2 = 0{,}0625;\ \text{nämlich}\ \frac{25}{100}\ .\ \frac{25}{100} = \frac{625}{10000}.$$

III. Das Quadratwurzelziehen.

1. Aus einer Zahl die Quadratwurzel ziehen heisst, diejenige Zahl wiederfinden, die man quadrieren müsste, um jene erste Zahl zu erhalten.

$$\sqrt{25} = 5,\ \text{weil}\ 5^2 = 25.$$

Das Quadratwurzelziehen ist die Umkehrung des Quadrierens.

2. Die Quadratwurzel aus den Quadraten der Zehner, Hunderter, Tausender ist gleich der Wurzel aus den Grundzahlquadraten mit halber Nullenzahl.

$$\sqrt{3600} = \sqrt{36} \text{ mit 1 Null} = 60.$$

$$\sqrt{490\,000} = \sqrt{49} \text{ mit 2 Nullen} = 700.$$

$$\sqrt{9\,000\,000} = \sqrt{9} \text{ mit 3 Nullen} = 3000.$$

3. **Die Quadratwurzel aus den Quadraten zwei- und mehrstelliger Zahlen.**

```
 √20|25 = 45
  16 = Z.²  ZE
 8 / 42
2.Z. 40 = 2 Z. . E.
      25
      25 = E.²
      —
```

```
  √40|19|56 = 634
   36
12 / 41
     36
      59
       9
126 / 505
      504
       16
       16
       —
```

Wie findet man die erste Stelle? Wie jedesmal die nachfolgende? Warum nennt man das Quadratwurzelziehen eine zweiaktige Operation?

4. **Die Quadratwurzel aus Brüchen zieht man, indem man aus Zähler und Nenner einzeln die Wurzel zieht.**

$$\sqrt{\frac{25}{36}} = \frac{\sqrt{25}}{\sqrt{36}} = {}^5/_6.$$

5. **Die Quadratwurzel aus Dezimalzahlen zieht man wie aus ganzen Zahlen mit Beachtung des Dezimalkommas.**

$$\sqrt{0{,}25} = 0{,}5; \text{ nämlich } \sqrt{25} = 5 \text{ mit Komma.}$$

$\sqrt{0{,}06|25} = 0{,}25$; nämlich $\sqrt{625}$ mit Komma.

```
   4
4 / 22
    20
     25
     25
     —
```

Man ziehe sofort die Wurzel aus den Hundertsteln, denn Wurzel aus diesen giebt Zehntel.

$\sqrt{9{,}8596} = 3{,}14.$

```
     9
 6 / 8
     6
     25
      1
62 / 249
     248
      16
      16
      —
```

6. Die Quadratwurzel aus Nichtquadratzahlen geht niemals auf.

$\sqrt{5} = 2{,}236 \; \ldots\ldots$

```
     4
 4 / 10
      8
     20
      4
44 / 160
     132
      280
        9
446 / 2710
      2676
       340
        36
       304
```

IV. Sachgebiete.

Das Quadrat.

Inhalt des Quadrates: $J = s^2$.
Seite des Quadrates: $s = \sqrt{J}$.

Methode: Die Anwendungsaufgaben des Wurzelziehens — denn auf dies kommt es im weiteren Verlauf des Unterrichtes wesentlich an, da das Quadrieren in der Folge wieder durch das einfachere Multiplizieren ersetzt wird — sind zunächst nicht reichhaltig. Sie beschränken sich auf die individuellen Daseinsarten des Quadrates. Hinzukommen können vielleicht noch einige Aufgaben über die Berechnung der Seiten des Rechteckes aus seinem Inhalte, wenn das Verhältnis der Seiten des Rechteckes (1 : 2; 2 : 3 u. s. w.) gegeben ist.

Solche Aufgaben finden sich in jeder Aufgabensammlung und können hier weggelassen werden. Der Unterricht schreitet nun schnell zum pythagoreischen Lehrsatz, dessen Anwendung ausserordentlich häufig ist. Erst hier erhält dann das Wurzelziehen in Folge seiner überaus häufigen Anwendung seine wahre Bedeutung.

Nachbemerkung: Ich mache zum Schluss auf die eigentümliche Form der Synthesen der vorliegenden Einheit aufmerksam: Ihr Text ist allgemein, sobald es sich aber um Ausführung des Gesagten in Zahlen handelt, so muss zu einem konkreten Beispiel gegriffen werden, da die allgemeinen algebraischen Zahlen und ihre Zeichen der Volksschule fern bleiben müssen. Dieses Verfahren ist geschichtlich, denn alle Bücher über Arithmetik vor der Entdeckung der Buchstabenrechnung schlagen denselben Weg ein. Erst durch Einführung der Buchstabenrechnung ist es überwunden worden, erst durch sie konnte die Ausführung in Zahlen ebenso allgemein gegeben werden wie der Text. Die Geometrie aber steht heute noch und wird ewig auf dieser Vorstufe stehen bleiben, da es unmöglich ist eine allgemeine Figur durch Zeichnung darzustellen. Wollen wir ein für alle Dreiecke giltiges allgemeines Gesetz ableiten, so müssen wir ein besonderes Dreieck zeichnen. Während nun die Worte allgemein gehalten

sind und sich auf alle möglichen Dreiecke beziehen, haftet das Auge immer an dem besonderen Dreieck. Der geübte Geometer ist sich dabei zwar stets bewusst, dass er an Stelle dieses Dreiecks auch ein jedes andere sich vor Augen halten kann, der ungeübte Schüler wird aber immer das gezeichnete Dreieck als das ansehen, was es wirklich ist, als ein besonderes. Vergleiche Erläuterungen zum Jahrbuch 1888 Seite 27. Aus diesen Gründen halte ich das in vorliegender Präparation ausgeführte Verfahren des allgemeinen Textes mit besonderen Zahlenbeispielen, das ja für die Volksschule ebenso naturnotwendig ist wie für die Zeit vor Vieta, auch im algebraischen Unterrichte höherer Schulen als Durchgangsstufe für unbedingt geboten. Die Erkenntnisentwicklung des einzelnen soll auch hier dieselben Stufen durchmachen als die Erkenntnis der Gesamtheit. Wer im algebraischen Unterrichte nach Einführung der algebraischen Zahlzeichen sofort alle Gesetze allgemein entwickelt, treibt Verbalismus und Formalismus. Vergleiche Jahrbuch 1891 Seite 124 und 125. Die Anmerkungen zu vorstehender Präparation geben den Weg, wie die Gesetze des Quadrierens und Wurzelziehens auch auf höheren Schulen zu behandeln sind.

Es könnte nun noch die Frage aufgeworfen werden, warum nicht in vorstehender Präparation der noch grösseren Anschaulichkeit halber auch dem Texte der Synthesen der Charakter des Besonderen gewahrt worden ist. Das aber ist in vielen Teilen der Einheit nicht möglich. Es ist doch klar, dass die noch unbekannte Zahl, die ausgerechnet werden soll, in allen Fällen, selbst bei einem einfachen Regeldetriexempel, so lange sie noch nicht gefunden ist, notwendig als eine allgemeine Zahl zu denken ist. So lange wir noch nicht wissen, dass in einem Exempel 8 herauskommt, müssen wir doch darauf gefasst sein, dass ebenso gut 9, 10, 11, kurz jede andere Zahl sich ergeben könnte. Erst durch Abschluss der Rechnung werden alle anderen Zahlen zurückgewiesen und die eine als die richtige eingesetzt. Vor Abschluss der Rechnung war also die unbekannte als eine allgemeine Zahl zu denken, durch Abschluss der Rechnung wird sie bekannt und damit zugleich zu einer besonderen. Das hat so lange wenig Bedeutung, als die unbekannte Zahl, die ausgerechnet werden soll, selber nicht in Rechnung gezogen wird, wie das im bürgerlichen Rechnen gewöhnlich der Fall ist. Anders wird es, wenn sie, wie es an vielen Stellen der vorstehenden Präparation mit den unbekannten Hunderten, Zehnern, Einern geschehen musste, mit zur Rechnung verwandt

wird. Dann ist sie auch von den Volksschülern allgemein zu denken. Darum musste der Text der Synthese allgemein gehalten werden. Dem Verständnis ist das bei Schülern im siebenten Schuljahr gehobener Volksschulen nicht hinderlich. Den allgemeinen Zielen entsprechend halte ich auch die Abstraktion der Rechenregeln in vorstehender Einheit als zur Synthese gehörig. Die Assoziationen fehlen daher ganz, da nichts zu subsumieren ist.

V.

Die Lehrwerkstätte.

Von

Otto W. Beyer,

Die Arbeiten unseres Jahrbuchs haben es bisher vorwiegend mit der eigentlichen Schulerziehung zu thun gehabt und unter den Schulen haben wieder die Erziehungsschulen aller Art im Vordergrunde der Erörterung gestanden. Das grosse Gebiet der Fachschulen ist kaum ernstlich gestreift worden, und noch viel weniger hat man das Gebiet der fachlichen Erziehung überhaupt der Aufmerksamkeit für wert gehalten. Vielen ist es ganz ungewohnt, denken zu sollen, dass es sich auch auf diesem Gebiete um Erziehung im strengen Sinne des Wortes handeln könne, man meint vielmehr gewöhnlich, es handle sich hier nur um Fragen des Unterrichts, und zwar lediglich um solche des Fachunterrichts. Unter diesem Vorurteil hat bisher die Sache der Facherziehung unleugbar zu leiden gehabt, und ebenso hat dieses Vorurteil es vielfach nicht zu einer unbefangenen Würdigung der mittleren und niederen Berufsstände kommen lassen. Und doch beruht auf ihnen die Gesundheit des sozialen Körpers in weit höherem Masse, als man durchschnittlich anzunehmen pflegt.

Machen wir uns einmal an der Hand der Begriffe klar, worin ihr Wert eigentlich besteht. Der Massstab, den wir dabei anzulegen haben, kann nur ein ethischer sein, so gewiss nur die Ethik über den inneren Wert des Menschen ein Urteil abgeben kann; und es darf wieder nur ein sozialethischer sein, da es sich hierbei um die Würdigung grosser Gruppen von

Menschen handelt, die unter annähernd den gleichen sozialen Bedingungen stehen. Die gesellschaftliche Ethik aber weist uns an die gesellschaftlichen Ideen als an die Massstäbe der Beurteilung. Da nun diese mittlern und niedern Berufsstände als die Stände des eigentlichen Erwerbslebens mit der ganzen materiellen Kultur in weit engerer Beziehung stehen, als die obern, so sehen wir uns weiter zunächst an diejenige gesellschaftliche Idee verwiesen, die es mit der Verwaltung der materiellen Güter im weitesten Sinne zu thun hat. Dies ist aber die Idee des Verwaltungssystems. Diese Idee, der Ausdruck des gesellschaftlichen Wohlwollens, ist nach der Definition von Nahlowsky[1] der Musterbegriff einer Mehrheit von Menschen, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, durch eine zweckmässige Bewirtschaftung der vorhandenen Güter die materielle Wohlfahrt der Gesellschaft (Salus publica) zu begründen und zu befördern. Da aber der Zweck des Menschenlebens in der Beförderung der materiellen Wohlfahrt unmöglich aufgehen darf, so hat die Zweckmässigkeit in der Bewirtschaftung der Güter sich nicht nur darauf zu richten, dass die Summe dieser Güter immer grösser wird, sondern auch — und darauf sogar in letzter Linie — dass der Mensch sich gewöhnt, dieselben nur als Grundlage für die Befriedigung höherer Bedürfnisse und als Hilfsmittel für die sittliche Vervollkommnung des Menschengeschlechts anzusehen. Dadurch tritt das Verwaltungssystem in Beziehung zum Kultursystem, dem Ausdruck der Idee von der gesellschaftlichen Vollkommenheit, dessen eigenste Aufgabe es eben ist, solche Anstalten ins Leben zu rufen, vermöge deren eine Steigerung der Kräfte, eine Erweiterung des geistigen Gesichtskreises und schliesslich eine Vereinigung und harmonische Durchdringung aller menschenwürdigen Interessen erzielt werden kann.[2] Darin beruht also die sozialethische Bedeutung der erwerbenden Mittelklassen, dass sie durch ihre Arbeit erst das materielle Substrat für eine höhere Kultur auf allen Gebieten schaffen.

Die materiellen Güter (zu denen im Sinne der Nationalökonomie auch die produktiven Kräfte physischer und geistiger Natur zu rechnen sind) werden nun herbeigeschafft und verwertet durch Urproduktion (Ackerbau und Viehzucht, Bergbau, Forstwirtschaft), durch Industrie im weitesten Sinne und durch

[1] Allgemeine Ethik. 2. Aufl. S. 270.
[2] Dies. S. 320.

Handel. Die Hebung aller dieser erwerbenden Thätigkeiten hat sich also das Verwaltungssystem angelegen sein zu lassen. Diese Hebung kann durch verschiedene Mittel erfolgen. Es können zu diesem Zwecke Gesetze erlassen, Fachvereine gegründet und Berufskammern (Landwirtschafts-, Gewerbe-, Handelskammern) errichtet, Fachausstellungen veranstaltet, Zeitungen und Fachschriften herausgegeben, es kann zur Verbesserung und Verbilligung der Produktion, wie sie namentlich durch die Verwendung von Maschinen statt der Handarbeit ermöglicht wird, ermuntert und endlich durch eine geignete Berufserziehung für Heranbildung eines tüchtigen Nachwuchses gesorgt werden. Jedes dieser Mittel erfordert nun wieder eine ganze Anzahl eigenartiger Massregeln. Was die Berufserziehung anlangt, so kann sie gefördert werden durch Errichtung von Fachschulen, durch Einrichtung von eigenen Lehrwerkstätten, die zugleich in die Praxis des Gewerbes einführen, und zwar entweder ohne oder in Verbindung mit einer Fachschule, durch eigene mit Prämiierung verbundene Ausstellungen von Schüler- oder Lehrlingsarbeiten, durch Errichtung von Fachsammlungen, die lehrhaften Zwecken zu dienen haben, durch Gewährung von Reisestipendien für solche, die ihre fachliche Ausbildung auf Reisen noch weiter vertiefen wollen, durch Schaffung von Gelegenheiten zu möglichst erleichterter Benutzung von Fachlitteratur in Bibliotheken, von gewerblichen Vorbildern in Vorbildersammlungen, oder von Gelegenheiten zur Fortbildung auf anderm Wege (z. B. durch offene Zeichensäle), endlich durch staatliche Regelung der sogenannten Meisterlehre. Die wichtigsten dieser Massregeln sind ohne Zweifel die Errichtung von Fachschulen, von Lehrwerkstätten und die staatliche Regelung der Meisterlehre.

Im nachfolgenden Aufsatze soll ausschliesslich von den Lehrwerkstätten die Rede sein, und zwar in Anlehnung an ein ideenreiches, gross angelegtes und gründlich gearbeitetes Werk, das den Titel führt: „Die Lehrwerkstätte. Erster Band. Technik und qualifizierte Handarbeit in ihren Wechselwirkungen und die Reform der Lehre. Von Franz Scheven, Doktor der Staatswissenschaften. Tübingen 1894, Verlag der Laupp'schen Buchhandlung.“ Das Werk ist auf drei Bände berechnet, deren beide letzten die mit Lehrwerkstätten ausgerüsteten Fachschulen behandeln wollen, also Institute, deren Lehrwerkstätten sich von den im vorliegenden Bande behandelten dadurch unterscheiden, dass die letzteren durchweg mit gewerb-

lichen Betrieben verschmolzen sind, die von Unternehmern lediglich als geschäftliche Unternehmungen betrieben werden, während die gewerbliche Unterweisung in den Lehrwerkstätten der Fachschulen sich als eine dem Unternehmer gänzlich entzogene Art des Werkstattunterrichtes darstellt. Der zweite Band soll in der Hauptsache die derartig eingerichteten Fachschulen Deutschlands monographisch behandeln, während der dritte Band ein Gesamtbild der niederen und mittleren technischen Ausbildung in Frankreich gewähren und auch da Einzeldarstellungen der hervorragenden Schulen bringen soll. Ausserdem soll in diesem Bande der in Frankreich als obligatorisches Lehrfach eingeführte Handfertigkeitsunterricht eingehender Besprechung unterzogen werden. Der Verfasser bemerkt in der Vorrede zu seinem Buche, dass er zwei Jahrzehnte lang mitten im industriellen Leben gestanden und während dieser Zeit im In- und Auslande mannigfache Gelegenheit gehabt habe, wenigstens auf dem Gebiete der Textilindustrie sowohl den Haus-, wie den Fabrikbetrieb kennen zu lernen. Während der letzten zehn Jahre seiner industriellen Berufsthätigkeit sei er als Leiter einer grösseren Spinnerei auch mit den Verhältnissen des Maschinenbaues genauer bekannt geworden. Nach diesen Andeutungen durfte man schon ohne weiteres annehmen, dass die Angaben, die er in seinem Buche macht, ihn als einen sehr einsichtigen Experten ausweisen würden: Der Inhalt des Buches — zu dessen kurzer Wiedergabe ich jetzt übergehe — hat diese Annahme vollauf bestätigt.

In der Einleitung stellt der Verfasser zunächst fest, dass der Mangel an qualifizierten (gelernten) Handarbeitern, d. h. an Arbeitern, die in einem besondern Gebiete der Handarbeit allen Anforderungen gewachsen sind, in allen Industrieländern empfunden werde, und zwar in grösserem oder minderem Grade fast in allen Gewerben: im Metallgewerbe, den holzarbeitenden Gewerben, den Textilindustrieen, dem Bekleidungsgewerbe, dem Karossenbau, den Baugewerben, dem Buchdruckergewerbe, dem Kunstgewerbe und dem Präzisionsgewerbe (umfassend Feinmechanik, Schliff optischer Gläser, Edelsteinschleiferei, Verfertigung physikalischer Apparate). Der Grund sei teils darin zu suchen, dass die manuelle Geschicklichkeit in einzelnen Fällen wirklich zurückgegangen sei, teils darin, dass sie in andern Fällen zwar noch wesentlich auf gleicher Höhe wie früher stehe, aber der wachsenden Nachfrage nach geschulten Arbeitskräften oder auch den höhern Anforderungen der gegenwärtigen Technik oder endlich den

gesteigerten Ansprüchen der Konsumenten nicht mehr genügen könne. Das komme nicht allein von dem zersetzenden Einflusse der Maschinenarbeit auf die Handwerkslehre, wie er sich z. B. in denjenigen Gewerben zeige, die Holz und unedle Metalle verarbeiten, oder auch im Bekleidungsgewerbe, sondern auch von der kapitalistischen Konkurrenz des Grossbetriebes allein, wie es z. B. im Baugewerbe der Fall sei, wo der Betrieb nicht von der Maschine bedroht werde. Nur die Nahrungsgewerbe (Bäckerei, Fleischerei) hätten Beschwerden über den Verfall ihrer Handfertigkeiten bisher kaum verlauten lassen. Aber die Klagen seien im allgemeinen nur ein Symptom dafür, dass die Wendung zum Besseren bevorstehe; denn sie bewiesen, dass der Übelstand erkannt sei, und hie und da sei auch schon die bessernde Hand angelegt worden. Nunmehr geht der Verfasser zu einer quellenmässigen Darstellung der erhobenen Klagen über, indem er dabei die verschiedenen an der Angelegenheit beteiligten Kreise zu Worte kommen lässt: die Handels- und Gewerbekammern, das Kleingewerbe und die Fabrikinspektoren. Diese Klagen führen dann weiter zu einer Untersuchung über die Rückwirkungen, die die technischen und sozialpolitischen Umwälzungen des letzten Jahrhunderts auf die qualifizierte Handarbeit gehabt haben. Von den technischen Fortschritten waren besonders bedeutsam die Erfindung von Watts doppeltwirkender Dampfmaschine 1782 und von Arkwrights mechanischem Webstuhle 1784, die Fortschritte im Maschinenbau, wie sie ihrerseits ermöglicht wurden durch die Verbesserung der Methoden zur Gewinnung des Roheisens und zur Herstellung von Schmiedeeisen, Gusseisen und Stahl, endlich die allmähliche Verwendung von Werkzeugmaschinen. Ein grossartiger Aufschwung der Maschinenindustrie war die Folge, und diese Industrie hat nun wieder eine weitgehende Arbeitsteilung und eine sich fortwährend steigernde Spezialisierung des Betriebes hervorgerufen. Jetzt übernahm die Maschine, was früher das Spinnrad, der Webstuhl und der Hammer geleistet hatte; dadurch wurden erstens viele Hände überflüssig, und die noch verbleibenden sanken zu blossen Bedienern der Maschine herab, mussten dabei aber natürlich geistig immer mehr verkümmern und immer unfreudiger zur Arbeit werden. Die leichte Fasslichkeit der für die Bedienung der Maschine nötigen Handgriffe und die geringen Ansprüche an die Muskelkraft des bedienenden Personals führten besonders in der Textilindustrie zu einer Verdrängung der Männerarbeit und ihrem Ersatze durch Frauen- und Kinderarbeit, damit aber auch

zu einer Herabdrückung der Löhne. Dagegen waren die Metallgewerbe durch die Natur ihrer Arbeit vor dem Eindringen wenigstens der Frauen- und Kinderarbeit geschützt, wenn auch das Eindringen einer grösseren Zahl ungelernter Arbeiter in ihre Betriebe nicht verhindert werden konnte. Hier hatte aber die Steigerung der Technik doch wenigstens den Erfolg, dass auch die Ansprüche an die Leistungsfähigkeit der gelernten Arbeiter sich steigerten. Nur fehlten in Deutschland bisher noch die Veranstaltungen, um der Nachfrage nach solchen besser vorgebildeten gelernten Arbeitern genügen zu können. Die sozialpolitischen Umwälzungen der Neuzeit knüpfen an den Sieg des politischen Liberalismus in der französischen Revolution an. Eine weitgehende Befreiung des Individuums von hemmenden Schranken aller Art war in allen Kulturstaaten die Folge: Gewährung von Arbeitsfreiheit, Freizügigkeit und Gewerbefreiheit, Abschaffung der Zunft- und innern Zollschranken und der Eheerschwerungen. Aber alle diese Freiheiten wurden erst dadurch recht wirkungsvoll gemacht, dass die moderne Technik ihnen zu Hilfe kam. Sie begünstigte freilich im weitern Verlaufe auch die Bildung grosser Bevölkerungszentren und eines städtischen Proletariats und half damit die soziale Frage, namentlich die industrielle Arbeiterfrage, schaffen. Hand in Hand mit ihr geht eine Zertrümmerung des alten Handwerks, das allerdings auch die alten Zunftgesetze nicht mehr lebensfähig hätten erhalten können, dessen Auflösung aber doch durch den Wegfall der obligatorischen Lehre und der Meisterprüfung gar sehr beschleunigt wurde. Da jetzt jeder ohne weitern Nachweis einer entsprechenden Geschicklichkeit Meister werden konnte, so hatte das sehr bald eine Unterbietung in der Qualität der gelieferten Arbeit und eine traurige Pfuscherei zur Folge, weiter einen Rückgang in den Preisen und daraus wieder hervorgehend das Bestreben gerade der untüchtigen Meister, durch Einstellung möglichst vieler Lehrlinge, weil deren Arbeitskraft sehr billig zu haben war, und somit durch eine wüste Lehrlingszüchterei sich über Wasser zu halten. Die Entfesselung einer ungezügelten Konkurrenz wirkte aber auch dadurch schädlich, dass der Meister, auch wenn er tüchtig war und den guten Willen hatte, den Lehrling zweckmässig anzuleiten, durch den brutalen Kampf ums Dasein oft genug gezwungen wurde, von der Ausbildung des Lehrlings abzusehen, weil diese die Rentabilität des Geschäfts gefährdete. Aber auch der tüchtige Handwerker selbst litt unter diesen Verhältnissen, und das Überhandnehmen der

maschinellen Produktion, der Wanderlager und der Magazingeschäfte war nicht dazu angethan, seine Lage zu verbessern. Ein weiterer Niedergang des Handwerks knüpft sich an die gesetzgeberischen Massregeln, durch welche die obligatorischen Innungen, die mit vielen gewerbepolizeilichen Befugnissen ausgestattet gewesen waren, zu fakultativen herabgedrückt wurden: damit kamen die Innungsschiedsgerichte, das Gesellenherbergswesen, die Einrichtungen der Hilfskassen in Wegfall, und eine Missachtung der Arbeitsverträge zwischen dem Meister einerseits und Gesellen, wie Lehrlingen andererseits riss ein, die so weit ging, dass in grösseren Orten der vertragsbrüchige Austritt aus der Arbeit seit Einführung der Gewerbefreiheit fast zur Regel, das Aushalten in der Lehre zur Ausnahme wurde; hatte doch der Lehrling von einem Kontraktbruche jetzt die grössten Vorteile, da die Arbeitsgeschicklichkeit, die er sich beim Meister erworben hatte, ihm gleich zu einem beträchtlichen Verdienst verhalf, sowie er sich in der Fabrik einstellen liess. Die bisherigen Erörterungen legen die Frage nahe, wie sich überhaupt die Zunftlehre zur freien Lehre in sozialer und technischer Hinsicht verhalte. Was zuerst diese Vergleichung unter dem sozialen Gesichtspunkte anbetrifft, so ist der Verfasser der Ansicht, dass die soziale Basis der Lehre noch zu der Zeit, als die Gewerbefreiheit sich Bahn brach, eine gesunde gewesen sei, da durch sie eine ganze Anzahl von jungen Menschen, die zumeist aus ärmlichen und die Gefahr der Verrohung mit sich bringenden Verhältnissen stammten, zu einem ehrsamen Berufe erzogen worden seien. Er verweist dabei darauf, dass der Lehrling früher durchweg im Hause des Meisters gelebt habe und als zur Familie gehörig, zugleich aber auch als ein schon mit Pflichten und Rechten ausgestattetes Glied der Zunft und vom Meister als Standesgenosse betrachtet worden sei. Der Lehrling habe unter „väterlicher Zucht“ gestanden, und es bekunde gewiss gesündere soziale Verhältnisse, wenn die Jugend vom Manne in eiserner Zucht gehalten und an Entbehrungen gewöhnt werde, als wenn sie sich im vorzeitigen Unabhängigkeitsdünkel von ihm emanzipiere. In der Gegenwart lebe vielfach der Lehrling nicht mehr im Hause seines Arbeitgebers: wo und wie er seine freien Abende und seine Sonntage zubringe, wie er sich nähre, wie es mit seiner Schlafstelle aussehe, sei dem Meister ebenso gleichgiltig, wie es den meisten Fabrikanten, die ja auch ausserhalb des Geschäftes in keiner Weise für ihre Arbeiter zu sorgen brauchten, gleichgiltig sei,

was diese Arbeiter für ein Leben führten. Aber immerhin stehe dem Lehrherrn gegenüber dem Lehrlinge auch noch jetzt das Recht der väterlichen Zucht zu; dieses Recht habe der Arbeitgeber aber nicht gegenüber dem „jugendlichen Arbeiter“, wie man diejenigen jungen Leute nennt, die, wenn auch noch im Lehrlingsalter stehend, doch nicht auf Lehrvertrag, sondern auf freien Arbeitsvertrag bei einem Arbeitgeber arbeiten. Es sei nicht zu verwundern, wenn solche junge Leute, für deren moralische Erziehung man niemand verantwortlich gemacht habe, moralisch versumpften. Aber die Schuld an diesen traurigen Zuständen sei vorwiegend bei der Grossindustrie zu suchen, weit weniger beim Handwerk. Auch wenn die technische Seite der Zunftlehre mit der freien Lehre verglichen werde, schlage die Vergleichung nicht zum Vorteile der letzteren aus. Bei der Zunftlehre lernte der Lehrling doch wenigstens vollständige Stücke verfertigen, wenn es auch nicht die feineren waren, sondern die primitiven, die aber immerhin bei der damaligen Anspruchslosigkeit nicht selten vorkamen, und wenn der Lehrling auch nicht in Auswahl und Ankauf des Materials eingeweiht wurde. Jetzt ist aber in vielen Werkstätten die Herstellung ganzer Stücke durch Handarbeit völlig aufgegeben, so weit die Maschinenarbeit sie billiger liefert; daher nehmen jetzt in diesen Werkstätten die Flick- und Ausbesserarbeiten einen weit grösseren Raum ein, als für die Ausbildung des Lehrlings gut ist. Auch der Umstand, dass dem heutigen Meister vieles, was er zur Herstellung einer Arbeit braucht, bereits in halbfertigem Zustande geliefert wird (man denke an Stuhl- und Tischbeine, an gestanzte Schlossteile, gepresste Rohschlüssel, genähte Oberleder, fertige Absätze) verbietet bei rationellem Betrieb einer Werkstatt in vielen Fällen, nunmehr noch Ganzarbeit herzustellen. Dieses nur halb selbständige Arbeiten des Handwerkers bleibt aber nicht ohne ungünstigen Einfluss auf seinen Charakter: fehlt doch alsdann der Antrieb zur Selbstprüfung und Vervollkommnung. Endlich kannte man früher keine Arbeits- und Hilfsmaschinen, die ebenfalls ihr Teil dazu beitragen, dem heutigen Handwerker weniger Selbständigkeit im Arbeiten anzuerziehen, als dem frühern Zunfthandwerker. Damit soll aber selbstverständlich nicht die ganze Zunftlehre in Schutz genommen werden, wie sie zur Zeit des Verfalls der Zünfte üblich war.

Trotz aller Widerwärtigkeiten aber, von denen das Handwerk der Gegenwart bedroht ist, versteht es doch, sich mit

merkwürdiger Zähigkeit zu behaupten, wie aus der Statistik hervorgeht. Damit soll aber noch nicht gesagt sein, dass die vorhandenen Betriebe, wenn auch ihre Zahl verhältnismässig gross ist, eine genügende Anzahl gelernter Arbeiter auszubilden vermögen: die Gründe dafür sind soeben entwickelt worden. Die Bedeutung des Handwerks für die Lehre ist vielmehr im Schwinden begriffen. Nichtsdestoweniger aber wächst umgekehrt die Bedeutung der Lehre für das Handwerk und die Fabrikindustrie, weil die qualifizierte Handarbeit immer mehr begehrt wird. Man denke an die Arbeiten der Montage, des Kunstgewerbes und an die Ausschmückung fertiger Arbeiten (Finishing der Engländer). Aber diese Handarbeit trägt heute einen andern Charakter als ehedem. Sie hat mehr vom kunstgewerblichen und präzisionstechnischen Charakter an sich, und sie wird, da die Bedürfnisse sich immer mehr differenzieren, auch ihrerseits immer mehr dahin gedrängt, sich zu spezialisieren. Es bedarf also besonderer Einrichtungen, um in Zukunft die gelernten Arbeiter für die verfeinerten Bedürfnisse der Klein- und Grossindustrie entsprechend auszubilden, und zwar muss der Staat als „Wohlfahrtsstaat", das heisst als diejenige Korporation, die ein Verwaltungssystem in dem oben angeführten Sinne auszubilden hat, hierfür die nötigen Normen festlegen.

Die Stellung des Staates zur Handwerklehre ist nicht immer dieselbe gewesen. Während der absolute Polizeistaat des 17. und auch der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts nur die politische Bedeutung der Zünfte zu vernichten vermochte, ohne mit seinen Gesetzen ihre innere Missverwaltung zu treffen, gingen erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, abgesehen von Preussen, das schon im Jahre 1731 für alle einzelnen Handwerker Generalprivilegien erliess, einzelne Staaten des alten deutschen Reichs gegen die Zünfte mit Handwerksordnungen vor. Der Hauptgegenstand, den sie zu regeln unternahmen, war die Erwerbung des Meisterrechts, daneben wurde aber auch der Handwerkslehre Aufmerksamkeit geschenkt, und zwar mit Recht, da noch zu Ende des vorigen Jahrhunderts bei dem damaligen Stande der Volksschule die Handwerkslehre, durch die der grösste Bruchteil der städtischen und ein ansehnlicher der ländlichen Bevölkerung hindurchgehen musste, die Volksschule an Bedeutung weit überwog. Kursachsen traf in seiner Gewerbeordnung vom Jahre 1780 genaue Bestimmungen auch über das Lehrlingswesen und verlangte unter anderm auch obligatorische Lehrlings-

prüfungen, die sich vortrefflich bewährten. Wahrscheinlich waren die sächsischen Bestimmungen auch massgebend für den Entwurf, der in Württemberg die Gewerbefreiheit einzuführen bestimmt war, und ebenso dürften sie auf die Prüfungen, die in den 1815 annektierten sächsischen Landesteilen Preussens noch bis zum Jahre 1845 bestanden, nicht ohne Einfluss gewesen sein. Im Jahre 1845 wurde in ganz Preussen eine Gewerbeordnung eingeführt, die ebenfalls für die Handwerkslehre vernünftige Massregeln vorschreibt. Aus ihr ist sodann das einheitliche deutsche Gewerberecht der Gegenwart hervorgegangen, das allerdings seit dem Jahre 1869 nach den Grundsätzen der Manchesterschule umgestaltet wurde. Damit fielen auch die Vorschriften, die eine gute Ausbildung der Lehrlinge hätten begünstigen können. Die Folgen zeigten sich darin, dass nicht bloss die handwerkliche Tüchtigkeit zurückging, sondern dass auch die Fabrikindustrie nicht mehr in der Lage war, sich Leute zu verschaffen, die für ihre Zwecke genügend vorgebildet waren. Um diesen Übelständen zu begegnen, fing man in Osnabrück unter dem damaligen Oberbürgermeister Dr. Miquel an, die hinsiechenden Innungen in einer den modernen Bedürfnissen angemessenen Form auf dem Wege der Freiwilligkeit wieder zu beleben. Dieses Vorgehen hatte Erfolg und der preussische Handelsminister nahm Veranlassung, es allen Gemeindebehörden zur Nachahmung zu empfehlen Obwohl nun der Minister mit dieser Empfehlung zunächst wenig Glück hatte, gelang es doch im Anfange der 80er Jahre einen Nachtrag zur Gewerbeordnung durchzusetzen, der den freiwilligen (fakultativen) Innungen einige wichtige Vorrechte gewährte. Sie hatten sämtlich die Tendenz, auf diejenigen Arbeitgeber, die ein Innungsgewerbe betrieben, ohne dass sie gleichwohl der Innung beitraten, einen gewissen Zwang zum Beitritte auszuüben, wozu dann im Jahre 1887 noch eine Bestimmung kam, dahingehend, dass solchen ausserhalb der Innung stehenden Arbeitgebern die Verpflichtung auferlegt werde, zu den Kosten derjenigen Einrichtungen, die von der Innung zur Förderung der gewerblichen und technischen Ausbildung der Meister, Gesellen und Lehrlinge getroffen waren oder unternommen wurden, beizutragen. Solche Einrichtungen sind die Lehrlingsprüfungen, die aber fast nur in Süddeutschland gute Erfolge aufzuweisen haben, und die gewerblichen Fachschulen einzelner Innungen, letztere hervorgegangen aus der Erkenntnis, dass die Werkstattlehre heute überhaupt nicht mehr in der Lage ist, die Lehrlinge in den vollen Umfang des Gewerbes

einzuführen. In diesen gewerblichen Innungsfachschulen findet Unterricht in denjenigen Fächern statt, die der Geschäftsführung im allgemeinen oder, wie das Fachzeichnen, der Praxis der einzelnen Gewerbe zur Grundlage dienen; einige wenige sind zur Unterweisung in den feineren praktischen Arbeiten sogar mit Lehrwerkstätten ausgerüstet oder veranstalten wenigstens praktische Übungskurse für einzelne Verrichtungen, richten unter Umständen sogar Kurse für Lehrlinge in solchen Fertigkeiten ein, die in deren jeweiligen Werkstätten nicht geübt werden, womit die Lehrwerkstätte dann schon die Ergänzung der Meisterlehre übernimmt.

Es fragt sich aber nun überhaupt, ob es sich verlohne, sich weiter um die Erhaltung des Handwerks zu bemühen; denn aus den statistischen Erhebungen über die Verhältnisse des Klein- und Grossbetriebes im deutschen Reiche ergiebt sich die Thatsache, dass die Zahl der Handwerkslehrbetriebe durch die Aufsaugung der kleinen Geschäfte oder durch deren Umwandlung in Reparaturwerkstätten und Ladengeschäfte sich immer mehr vermindert, und dass sich neben und zum Teil aus dem Handwerk heraus durch Anwendung mechanischer Triebkraft eine andere gewerbliche Betriebsform, die sogenannte Kleinfabrik, entwickelt, die sich nicht nur in technischer, sondern auch in kommerzieller Hinsicht die Produktionsweise des Grossbetriebs anzueignen sucht, und somit auch die dem Handwerk eigentümlichen Arbeiterverhältnisse preisgiebt. Aber wenn dies auch der Fall ist, so behält doch die Handwerkslehre immer die Bedeutung, dass sie für die Grossindustrie einen namhaften Teil der gelernten Arbeiter erzieht, und schon um dies zu können, muss sie eben gerade als Handwerkslehre fortgepflanzt werden. Freilich werden nicht nur die handwerksmässigen Betriebe gerade dadurch, dass sie fortwährend qualifizierte Arbeiter an die Grossindustrie abgeben müssen, überhaupt in ihrer Zahl vermindert, sondern es muss gleichzeitig auch die Rentabilität der übrigbleibenden noch weitere Einbusse erleiden, wenn es denselben nicht gelingt, durch Herstellung qualifizierter Arbeitserzeugnisse die Konkurrenz der mit Maschinen arbeitenden Fabriken zu überwinden. Zu dieser Herstellung qualifizierter Erzeugnisse müssen sie sich aber schon darum aufgefordert fühlen, weil bei dem zunehmenden Wohlstande auch eine zunehmende Nachfrage nach solchen Erzeugnissen, die vorzugsweise zu ihrer Herstellung der feinen Handarbeit bedürfen, vorauszusehen ist. Zudem sind überhaupt die Aussichten auf

Erhaltung eines lohnenden Kleingewerbes in Deutschland keine ungünstigen zu nennen, wenn dasselbe rationell kaufmännisch betrieben wird, sich genossenschaftlich zusammenschliesst und die modernen Arbeitsersparnisse, wie sie sich namentlich bei der Verwendung von Arbeits- und Kraftmaschinen (Kleinmotoren) ermöglichen lassen, nicht verschmäht, sondern sie als Bundesgenossen verwertet. Und diesem Kleingewerbe fällt naturgemäss auch die Ausbildung eines grossen Teils der Lehrlinge zu, die weder durch die Reparaturwerkstätte befriedigt werden kann, noch auch durch die Kleinfabriken, die, dem Prinzipe der Grossindustrie huldigend, nicht Lehrlinge, sondern jugendliche Arbeiter beschäftigen, diese Lehrlingsausbildung muss aber reorganisiert werden, und zwar so, dass die Anleitung zur qualifizirten Handarbeit in ihr eine Hauptrolle spielt.

Bestrebungen für eine Hebung der Handwerkslehre nach Einführung der Gewerbefreiheit machten sich am frühesten in den süddeutschen Staaten Württemberg, Hessen und Baden geltend. In Württemberg war von Seiten der Königlichen Zentralstelle für Gewerbe und Handel, an deren Spitze der unermüdliche v. Steinbeis stand, die Beibehaltung, ja Ausdehnung der obligatorischen Lehrlingsprüfungen auf alle Gewerbe noch bei Einführung der Gewerbefreiheit vorgeschlagen aber leider nicht genehmigt worden. So bemühte sich denn die Regierung, wenigstens die fakultativen Lehrlingsprüfungen auf alle Weise zu fördern, und dies gelang ihr zuletzt auch, da das ganze Land mit einem Netz gewerblicher Fortbildungsschulen überzogen war, die gerade deshalb so gute Erfolge erzielten, weil sie streng an dem Grundsatze des freiwilligen Besuchs festhielten. Besonders förderlich erwies sich dabei die Herausgabe eines gewerblichen Fragenbuches, das durch Karmarsch bearbeitet war und den Lehrlingen als Leitfaden bei Erlernung ihres Handwerks in die Hand gegeben wurde. Die Prüfung selbst zerfällt in einen theoretischen und einen praktischen Teil: der theoretische Teil erstreckt sich auf die in der gewerblichen Fortbildungsschule gelehrten Fächer, der praktische umfasst die Anfertigung des Gesellenstücks und Fragen über die Praxis des betreffenden Gewerbes. Die Innungen, die im Gewerbeleben des Landes überhaupt nur eine geringe Rolle spielen, werden zu diesen Prüfungen nicht herangezogen: den theoretischen Teil nehmen Gewerbeschullehrer ab, den praktischen Teil sogenannte Schaumeister, die eigens ernannt werden. Der praktische Teil wird neuerdings bevorzugt. Unmittelbare Vorteile erwachsen

aus dem Bestehen der Prüfung nicht; gerade das aber macht das über den Ausfall erteilte Zeugnis umso wertvoller. Seit dem Jahre 1889 werden auch Ausstellungen von Arbeiten auslernender Lehrlinge veranstaltet. Im Grossherzogtum Hessen hat man Lehrlingsausstellungen schon seit fast 50 Jahren, und zwar sind hier von vorn herein Arbeiten aus allen Stadien der Lehre zur Ausstellung zugelassen worden. Seit Juli 1890 wurden damit auch freiwillige Gesellenprüfungen verbunden. Die Aufgaben für die Anfertigung der Probestücke werden aus einer reichen, mit pädagogischem Takte zusammengestellten Aufgabensammlung genommen. Auch in Baden werden diese Aufgaben aus einer eigenen Sammlung ausgewählt, und auch hier umfassen die Probestücke Arbeiten aus allen Stadien der Lehre. Neben den Probearbeiten müssen auch noch die dazu gehörigen Werkzeichnungen vorgelegt werden. Ausser den Lokalausstellungen von Lehrlingsarbeiten findet alljährlich eine Landesausstellung statt, veranstaltet von der staatlichen Zentralstelle für das Gewerbe, der badischen Landesgewerbehalle, zu dieser Ausstellung werden aber nur solche Arbeiten zugelassen, die schon auf einer Lokalausstellung einen Sieg davongetragen haben. Seit dem Jahre 1883 werden mit den Ausstellungen der Lehrlingsarbeiten auch Prüfungen verbunden, zu denen aber kein Lehrling gezwungen werden kann und die sich nach den lokalen Verhältnissen sehr verschieden gestalten können.

Diese freiwilligen Lehrlingsprüfungen und Ausstellungen von Lehrlingsarbeiten sind innerhalb eines jeden der drei erwähnten Länder nach einheitlichen Grundsätzen geregelt und bürgen daher für eine gleichmässige Behandlung der betreffenden Lehrlinge. In Norddeutschland scheint nur an wenigen Orten in ähnlicher Weise für eine gewerbliche Erziehung der Lehrlinge, sowie für eine Kontrolle und öffentliche Kritik der Meisterlehre wie der Meister selbst gesorgt zu sein, wie in den drei angeführten Staaten Süddeutschlands. Verfasser hält aber gleichwohl eine Übertragung der süddeutschen Einrichtungen auf Norddeutschland für wünschbar und ohne wesentliche Störung der gegenwärtigen Verhältnisse in den meisten Handwerken wie in einer ganzen Reihe von Zweigen der Grossindustrie durchführbar. Er wünscht also eingeführt: öffentliche, womöglich für jedes einzelne Jahr der Meisterlehre einzurichtende, obligatorische und unter die Kontrolle obrigkeitlicher Organe zu stellende Lehrlingsprüfungen mit Lehrlingsausstellungen. Die Probestücke sollten vorgeschrieben sein; daneben aber müssten auch noch

Leistungen eigner Wahl ausgestellt werden können. An diese praktischen Prüfungen könnten dann auch noch theoretische Examina in den Unterrichtsfächern der Fortbildungsschule angeschlossen werden. Aber auch über Lehrlingsprüfungen und -ausstellungen hinaus soll die Erteilung einer geordneten Lehre, da sie eine Sache von öffentlichem Interesse ist, durch behördliche Organe entsprechend kontrolliert werden. „Niemand soll gezwungen werden, Lehrlinge auszubilden, wer aber junge Leute bei kärglichem Lohn jahrelang kontraktlich an seine Werkstatt fesselt, soll auch dem Staate Rechenschaft ablegen, darüber, ob er seinen Verpflichtungen als Lehrherr nachgekommen ist.“ „Da die heutige Klein- und Grossindustrie der Mehrzahl nach nur ungelernte Arbeiter zu beschäftigen braucht, gebe man auch dem Handwerker das uneingeschränkte Recht, jugendlicher Arbeiter nach Gutdünken sich zu bedienen. Der Begriff des „Lehrlings“ muss aber wieder ein streng definierbarer werden, so gut wie derjenige des „Schülers“.“

Auf welche Weise die öffentlichen Gewalten tüchtigen Handwerksmeistern in der Erteilung einer Lehre, die ihrem Namen gerecht wird, mit Rat und That zu Hilfe kommen können, zeigen die badischen Lehrlingswerkstätten. Die unbefriedigende Lage des Kleingewerbes veranlasste im Januar 1884 den Handwerkerverein zu Mannheim, an die Regierung durch Vermittelung der beiden Kammern eine Petition zu richten um Massregeln, „die zur Aufhilfe des Handwerkerstandes notwendig und dienlich sind.“ Der Landtag bewilligte darauf eine Summe von 10 000 Mark, um zunächst Erhebungen über die Lage des Kleingewerbes anzustellen. Gelegentlich dieser Erhebungen äusserte nun der Karlsruher Gewerbeverein ausdrücklich, „dass die Wurzeln der gewerblichen und sozialen Übelstände vornehmlich in den heutigen Missständen des gewerblichen Lehrlingswesens beruhen.“ Die Regierung beschloss also, diese Worte zur Richtschnur ihrer Reformbestrebungen zu nehmen. Da aber die Anregungen für eine gesündere Gestaltung der Lehrverhältnisse, die von den freiwilligen Lehrlingsprüfungen und -ausstellungen erwartet worden waren, sich nicht als ausreichend erwiesen hatten, so fasste sie den Plan, Handwerksmeistern, die sich unter gewissen Bedingungen verpflichteten, Lehrlinge systematisch auszubilden, zu diesem Zwecke mit einem Staatszuschusse zu unterstützen; denn sie hielt es nicht für richtig, dass man die unerlässlichen Opfer, die eine gründliche Unterweisung im Handwerk erheischt, den einzelnen Meistern als „Ehrenpflicht“ auferlege. Der Landtag

nahm den Plan der Staatsunterstützung an und setzte für jedes der beiden Jahre 1888 und 1889 zu dem angegebenen Zwecke die Summe von 5000 Mark in den Staatsvoranschlag ein. Als Hauptbedingung für Gewährung des Staatszuschusses wurden hingestellt: Tüchtigkeit des Meisters, angemessene Ausstattung der Werkstatt, systematische Unterweisung des Lehrlings in allen Handwerksgeschicklichkeiten und Aufnahme des Lehrlings ins Meisterhaus. Der Lehrling hat sich alljährlich an der Bewerbung um Staatspreise für Lehrlinge mit einer für die Dauer seiner Lehrzeit vorgeschriebenen Arbeit zu beteiligen und am Schlusse der Lehrzeit einer nach Massgabe der Lehrlingsprüfungsordnung abzunehmenden Prüfung sich zu unterziehen. Es sind also überall die Lehrlingswerkstätten zu den Prüfungen und Ausstellungen in Beziehung gesetzt und diese beiden selbst wieder sind zu einem Ganzen verschmolzen. Über das Bestehen der ganzen Prüfung wird dem Lehrlinge ein Lehrbrief ausgestellt. Um die Fortschritte der Lehrlinge festzustellen, hat der Meister den Lehrling alle Vierteljahre einige Probearbeiten fertigen zu lassen, die von der Zentralbehörde genau vorgeschrieben sind. Mit jedem Meister einer Lehrlingswerkstätte schliesst das Ministerium einen besondern Vertrag ab. Die unmittelbare Beaufsichtigung der Lehrlingsausbildung liegt in erster Linie in den Händen des Gewerbevereins, der am Orte der Lehrlingswerkstätte seinen Sitz hat. Die Entwicklung der ganzen Einrichtung berechtigt zu den besten Hoffnungen, und es dürfte sich wohl empfehlen, mit einer ähnlichen Ausbildung auch noch in andern Ländern des deutschen Reiches Versuche zu machen. So vorteilhaft indes ein derartiges System der Ausbildung auf die Hebung der handwerklichen Geschicklichkeit einwirken kann, zumal wenn es mit den besprochenen Prüfungen und Ausstellungen in Verbindung gesetzt wird, so ist doch anzunehmen, dass zu einer durchaus systematischen Erlernung der betreffenden Gewerbe die einfache Meisterwerkstatt heute nur selten hinreicht. „Diese Ausbildung muss in Anstalten errungen werden, die eigentlich Lehrwerkstätten oder Schulen sind, und die sich entweder als mit Lehrwerkstätten ausgerüstete Fachschulen oder als einfache Lehrwerkstätten darstellen.“ Eine solche Lehrwerkstätte, die mit den oben besprochenen Lehrlingswerkstätten manche Ähnlichkeit besitzt, ist z. B. die Lehrschmiede, in der theoretischer und praktischer Unterricht im Hufbeschlag erteilt wird. Sie ist aber trotzdem keine eigentliche Lehrlingswerkstätte, sondern vielmehr eine Gesellen- oder

Meisterwerkstätte, in der Schmiedegehilfen oder auch bereits selbständige Meister sich auf die staatliche Prüfung im Hufbeschlag vorbereiten. Sie lehrt auch nicht das Schmiedehandwerk in seinem ganzen Umfange, sondern lediglich die Ausführung einer besondern Manipulation des Handwerks, die aber allerdings nationalökonomisch nicht unwichtig ist, indem von ihrer richtigen Ausführung die Erhaltung eines möglichst leistungsfähigen Pferdebestandes abhängt, wie er im Frieden und im Kriege gleich notwendig gebraucht wird. Der Hufschmied muss fähig sein, die richtige Auswahl des Hufeisens nach der Eigentümlichkeit des Pferdes, des Bodens und der Jahreszeit zu treffen, dasselbe mit thunlichster Schonung des Hufes anzubringen und auch die verschiedensten Gattungen von Hufeisen selbst herzustellen, letzteres ganz besonders deshalb, weil die Beschläge für kranke und abnorme Hufe dem jeweiligen Falle entsprechend erst angefertigt werden müssen. Zu alledem gehört aber nicht nur handwerksmässige Geschicklichkeit, sondern auch Kenntnis des Baues und der Krankheiten des Hufes, wie überhaupt ein scharfes Auge für alle Erscheinungen am Pferde, die auf den Gang desselben von Einfluss sind. Eine derartige Ausbildung kann aber in der gewöhnlichen Hufschmiede nicht erlangt werden; daher die Einrichtung von Lehrschmieden, und zwar schon seit dem zweiten Dezennium dieses Jahrhunderts, also noch mitten in der Zeit der Zünfte. Mit der Lehrschmiede ist übrigens nicht zu verwechseln die Hufbeschlagschule; erstere ist ein gewerblicher Betrieb, in dem nebenbei auch theoretischer Unterricht im Hufbeschlag erteilt wird, letztere eine Fachschule, die zugleich eine Lehrwerkstätte hat. Solche eigentliche Lehrwerkstätten, in denen die Schüler in systematischer Reihenfolge von den einfachsten zu den schwierigsten Handarbeiten übergehen und so im ganzen Umfange der Praxis ihrer Gewerbe unterwiesen werden, finden wir bei gewerblichen Fachschulen der Textilindustrie, des Maler- und Friseurgewerbes. Gleichzeitig erhalten die Schüler auch Unterricht in der Technologie und Materialienkunde. Da Lehrwerkstätten dieser Art den Schüler nicht ganz in Anspruch nehmen, sondern seine Ausbildung nur neben der eigentlichen Lehre, die ihm in der Meisterwerkstatt oder der Fabrik erteilt wird, vervollständigen, so nennt man sie Ergänzungslehrwerkstätten. Diese Ergänzungslehrwerkstätten sind lange nicht so verbreitet, als sie es verdienen. Können sie auch nicht in allen gewerblichen Gebieten eingeführt werden, namentlich nicht in den Nahrungsmittelgewerben, so würden sich

doch vor allem die Holz und Metall verarbeitenden Gewerbe, die Steinmetzerei, die Schuhmacherei, die Buchbinderei und die Schriftsetzerei als für den Werkstättenunterricht geeignet erweisen.

Die gleiche Bedeutung wie für das Handwerk hat die Ergänzungslehrstätte für die Grossindustrie, ja, hier kann sie sich innerhalb einzelner grosser Betriebe zur eigentlichen Ausbildungslehrwerkstätte gestalten, indem dieselben eigne Lehrwerkstätten, abgesondert von den Betriebswerkstätten, errichten und dann die Lehrlinge jahrelang ausschliesslich darin beschäftigen. Mit ganz überraschendem Erfolge hat man diesen Weg beschritten in den Lehrwerkstätten der preussischen und württembergischen Staatseisenbahnen, und auch einzelne weitblickende Verwaltungen von privaten Grossbetrieben, besonders süddeutsche, haben ihn eingeschlagen. Der methodische Gang für die Lehrlingsarbeiten ist ganz genau geregelt; in den Lehrwerkstätten der preussischen Staatseisenbahnen sind von Halbjahr zu Halbjahr ausserdem noch Probearbeiten zu liefern. Auch die gruppenweise Ausbildung der Lehrlinge ist von einzelnen Betrieben der Grossindustrie eingeführt worden. Sie unterscheidet sich vom System der Ausbildung durch die Lehrwerkstätte insofern, als bei ihr die Lehrlinge mit ihrem Lehrmeister resp. Lehrarbeiter nicht in einem abgetrennten, eigens für die Lehre eingerichteten Raume, sondern mit in den Werkstätten des gewöhnlichen Betriebes untergebracht sind. „Der Lehrmeister widmet sich hier nicht ausschliesslich dem Lehrling, sondern liegt seiner eigenen Arbeit ob, während der er aber die Lehrlinge im Auge zu behalten und anzuleiten hat. Die Zahl der Lehrlinge, die der Lehrmeister unter sich hat, ist bei diesem System natürlich beschränkter, die Zahl der Lehrmeister resp. Lehrarbeiter im allgemeinen aber grösser als in der Lehrwerkstätte. Die Lehrlinge sind in kleinen Gruppen um die Lehrmeister verteilt, diesen werden die mit den Lehrlingen auszuführenden Arbeiten vom Werkstattvorstand vorgeschrieben," und der letztere hat dann neben den eigentlichen Lehrmeistern die Kontrolle über Leistungen und Fortschritte der Lehrlinge. Diese Lehrweise kann vor allem beim eigentlichen Handwerk geübt werden. Während also bei der gewöhnlichen Fabriklehre die Lehrlinge leicht zu Handlangern der Lehrarbeiter herabsinken, in deren Interesse es gar nicht liegt, die Lehrlinge weiter auszubilden, sondern die sich viel besser stehen, wenn sie den Lehrling möglichst lange bei einer und derselben Arbeit festhalten, um

ihn zum routinemässigen schnellen Produzieren zu bringen und ihn so gehörig auszunutzen, wird hier die Innehaltung eines geordneten Lehrgangs und die schärfere Beaufsichtigung der Lehrlinge erreicht und der Lehrling zur möglichsten Akkuratesse angehalten. Hier handelt es sich also wirklich um eine Erziehung zur Arbeit. Unter den auf diese Weise vorgehenden Betrieben sind zu nennen: Die Württembergische Metallwaarenfabrik in Geislingen, die Werkstätten der württembergischen und preussischen Staatseisenbahnen, die Telegraphen-Apparatefabrik von Siemens & Halske in Berlin, die optischen Werkstätten der Zeiss-Stiftung in Jena, die Steingutfabrik des Fürsten Isenburg-Wächtersbach in Schlierbach bei Heidelberg, die Josefinenhütte (Glashütte des Grafen Schaffgotsch) zu Schreiberhau im Riesengebirge, sämtlich also Grossbetriebe ersten Ranges.

Aber auch die mittleren und kleineren Betriebe könnten mit Vorteil zu einer der beiden soeben erörterten Arten der Lehrlingserziehung übergehen: die meisten der mit dem Maschinenbau, der Möbelfabrikation, der Blechwarenindustrie und den Präzisionsarbeiten zusammenhängenden Betriebe, sowie die polygraphischen Gewerbe (namentlich die Schriftsetzereien) zur Fabriklehrwerkstätte, während sich für die Kunsthandwerke und verschiedene den keramischen Industrieen eigentümliche Verfahrungsweisen die gruppenweise Ausbildung empfehlen würde. Neben der Unterweisung hätte aber in beiden Fällen noch eine eigentliche Erziehungsarbeit einherzugehen. Dieselbe hätte etwa auf folgende Punkte ihre Aufmerksamkeit zu erstrecken: Die Lehrlinge sind streng zur Ordnung und Arbeitsamkeit anzuhalten. Sie erhalten am Schlusse eines jeden Monats Zeugnisse über Verhalten und Fortschritte. Diese Zeugnisse sind in grössern Betrieben der Betriebsleitung vorzulegen. Jeder Lehrling ist verpflichtet, am Schlusse der Lehre an einer Lehrlingsprüfung teilzunehmen. An die Prüfung hat sich eine feierliche Lossprechung anzuschliessen. Während ihrer Lehrzeit haben die Lehrlinge die gewerbliche Fortbildungsschule des Ortes zu besuchen. Der Besuch wird von der Leitung der Lehre kontrolliert. Alle Lehrlinge erhalten sofort Lohn, der sich mit dem Verbleiben in der Lehre steigert. Um die Lehrlinge ans Sparen zu gewöhnen, empfiehlt sich die Einrichtung einer Jugendsparkasse. Auch empfiehlt es sich, besonders fleissigen und gesitteten Lehrlingen seitens der Betriebsleitung besondere Sparzulagen zu bewilligen. Der Betrieb sorgt für zweckmässige Unterbringung und Beköstigung der Lehrlinge, soweit diese nicht im Hause des

Arbeitgebers wohnen. An Sonntag-Nachmittagen erhalten die Lehrlinge Gelegenheit zu Spiel und belehrender Unterhaltung; auch zu kleinen Musik- und Theateraufführungen sind sie anzuregen. Im Sommer können gemeinsame Ausflüge veranstaltet werden; an etwaigen Festen des Geschäftes haben die Lehrlinge teil, ebenso an der Benutzung einer etwa vorhandenen Arbeiterbibliothek. Auch ausserhalb des Geschäfts sind die Lehrlinge unter eine wohlmeinende Aufsicht zu stellen; für grössere Betriebe empfiehlt sich die Errichtung eines Jugendausschusses aus den Beamten des Geschäfts; dieser Jugendausschuss hat die Lehrlinge auch ausserhalb der Arbeitszeit zu gesittetem Betragen anzuhalten, Beschwerden und Wünsche derselben zu prüfen, der Betriebsleitung die Sparzulagen für Fleiss und Wohlverhalten zum Vorschlag zu bringen u. s. w. Dergleichen Bestimmungen sind schon hier und da in Kraft; der Verfasser erwähnt sie aus der Württembergischen Metallwarenfabrik in Geislingen, der Referent kennt sie aus der Zeiss-Stiftung in Jena.

Für die technische Ausbildung der Lehrlinge müsste als erster Grundsatz aufgestellt werden, dass Lehren und Ausnutzen einerseits, sowie Lernen und Verdienen andererseits sich nicht ohne weiteres vereinigen lassen. Erst müsste lediglich Lehren und Lernen massgebend sein, dann gleichzeitig Lehren in Verbindung mit Ausnutzen einerseits und Lernen verbunden mit Verdienen andererseits, schliesslich aber einerseits lediglich Ausnutzen (was verschieden ist von Ausbeuten) und andererseits Verdienen unter dem Gesichtspunkte des gewerblichen Gewinns, sowohl auf seiten des Arbeitgebers, als des Arbeitnehmers. Die Durchführung einer derartigen Scheidung ist aber keineswegs eine leichte Sache, jedenfalls muss sie zur Voraussetzung haben, dass die Lehrlinge unter schriftlichem Lehrvertrag stehen und die ernste Absicht haben, den eingegangenen Verpflichtungen nachzukommen, damit der Unternehmer durch die Leistungen des fortgeschrittenen Lehrlings schadlos gehalten wird für die dem Anfänger gegenüber gebrachten Opfer.

Wo nun ein Betrieb nicht bedeutend genug ist, um ganz aus sich selbst und unabhängig von andern seine Lehrlingsausbildung zu gestalten, da könnte er mit andern zusammentreten, um gemeinsam mit ihnen eine Fabriklehrwerkstätte zu schaffen, wenn er nicht zur gruppenweisen Ausbildung seiner Lehrlinge greifen will, die sich natürlich immer noch billiger stellt, als die gute Einzelausbildung. In der Fabriklehrwerkstätte haben allerdings die Lehrlinge den Vorteil, während des ersten Jahres

ihrer Ausbildung nicht nur den halben, sondern den ganzen Tag derselben widmen und von den Arbeitern gänzlich getrennt bleiben zu können. Solche Fabriklehrwerkstätten würden sich wahrscheinlich als ein Mittel erweisen, vermöge dessen sich jede Unternehmung einen Stamm treuer Fabrikhandwerker sichern könnte.

Jedenfalls ist es ein dringendes Bedürfnis, dass auf eine oder die andre Weise für die Heranbildung qualifizierter Arbeiter gesorgt wird. Zu den Erwägungen, die dafür weiter oben angeführt wurden, tritt noch die Rücksicht auf den Weltmarkt und die Exportfähigkeit deutscher Waren hinzu: es ist bekannt, wie bei Exportwaren weniger auf Wohlfeilheit, als auf Güte gesehen wird. Ein je grösseres Quantum qualifizierter Arbeit nun in einer gewissen Menge zum Export bestimmter Waren enthalten ist, um so wertvoller wird diese Menge sein, desto leichter wird sie also auch die Kosten des Exportes zu tragen vermögen. Das sicherste Mittel zur Heranbildung qualifizierter Arbeiter aber sind Lehrwerkstätten.

VI.

Herbarts Schemata zu Vorlesungen über Pädagogik in Göttingen.[1]

Herausgegeben

von

Rudolf Hartstein.

„Herbarts Schemata zu Vorlesungen über Pädagogik in Göttingen" ist ein Fascikel von 16 Blättern Fol. der Königlichen und Universitäts-Bibliothek zu Königsberg i. Pr. überschrieben, den wir auf den folgenden Blättern Dank dem freundlichen Entgegenkommen des Direktors der genannten Bibliothek, des Herrn Prof. Dr. Schwenke, zum ersten Male in seinem vollen Umfange gedruckt den Lesern bieten können.

Unter den 16 Blättern befinden sich zwei ganze Bogen; nach der Königsberger Zählung gebildet durch Blatt 1 und 16, den Deckel des Ganzen, sowie durch die Blätter 7 und 8. Beschrieben sind alle Blätter auf der einen, vorderen Seite mit Ausnahme von Blatt 7 und 14, deren Rückseiten ebenfalls von Herbart benutzt wurden. Blatt 16 allein ist völlig leer.

Blatt 1 giebt die „Übersicht". Nach ihr fehlen verschiedene Blätter, wenn anders Herbart alle Punkte dieser Übersicht, so weit ihn seine Publikationen nicht dessen enthoben, gleichmässig ausgearbeitet hat. Ein Vergleich der Übersicht mit den vorhandenen Blättern ergiebt des Weiteren, dass entgegen der Königsberger Zählung Blatt 15 vor Blatt 14 zu rangieren ist.

---

[1] Gegen Nachdruck geschützt. Die Verlagsbuchhandlung.

Auch Blatt 13 gehört nicht an die Stelle, an welche es durch die Königsberger Zählung gekommen ist, die es unter den die einzelnen Unterrichtsfächer behandelnden Blättern bringt. Das Blatt ist vielmehr seiner Überschrift — C a α — nach unterzubringen. Endlich ist unter den Blättern 6—12, die sämtlich Ausführungen der Rubrik B, der speziellen Unterrichtslehre, sind, wohl Blatt 11 (Geographie) an Blatt 9 (Geschichte) anzuschliessen: Herbart hat zu oft auf den innigen Zusammenhang zwischen diesen beiden Fächern hingewiesen und thut es überdies auf Blatt 9 noch. Dem Wasserzeichen nach ergänzen sich übrigens die Blätter 9 und 11 zu einem Bogen.

Die Werke, auf die Herbart in der Übersicht hinweist, sind die folgenden:

A. H. Niemeyer: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner, Halle 1799 [I];

F. H. C. Schwarz: Erziehungslehre I. die Bestimmung des Menschen, in Briefen an erziehende Frauen, 1802 [I],

II das Kind, oder Entwicklung und Bildung des Kindes von seiner Entstehung bis zum vierten Jahre, 1804 [I],

III. die weitere Entwicklung und Bildung des jungen Menschen u. s. w. 1806 [I].

Jean Paul: Levana oder Erziehungslehre, I und II 1807 [I].

Das letztere Jahr wäre somit der terminus post quem, das Berufungsjahr Herbarts nach Königsberg i. Pr. — Ostern 1809 — ist der terminus ante quem Herbart diese Vorlesungen in Göttingen — so die Schemata richtig betitelt sind — gehalten haben muss. Ein Blick in die „Catalogi Praelectionum publice et privatim in Academia Georgia Augusta habendarum“ vom Sommersemester 1807 bis zum Wintersemester 1808/9 belehrt uns, dass Herbart regelmässig im Wintersemester Pädagogik zu lesen pflegte. Wir lesen da (schon für das Wintersemester 1806/7 heisst es: „Jo. Frid. Herbart Paedagogicam, brevi Psychologiae capitum recensioni iunctam, offert privatim“) für das Wintersemester 1807/8: „Jo. Frid. Herbart privatim, h. XI—XII paedagogicam . . . . . docebit“ und für das Wintersemester 1808/9: „Jo. Fried. Herbart hora XI—XII paedagogicam, praeviis psychologiae elementis, quatenus omisso calculo mathematico intelligi possunt, ... ex suis libris docebit.“ Ähnliche Angaben finden wir in den deutschen „Verzeichnissen der Vorlesungen, welche sowohl von den ordentlichen und ausserordentlichen Herrn Professoren als von Privat-Lehrern auf der hiesigen Universität gehalten werden“ für die angegebenen

Semester bis auf das Wintersemester 1808/9, für das (ganz ebenso wie für das Sommersemester 1807) das Vorlesungsverzeichnis auf der Göttinger Bibliothek nicht mehr vorhanden ist.[1] Wir glauben daher — immer unter der Voraussetzung, dass die Schemata richtig betitelt sind — nicht fehl zu gehen, wenn wir annehmen, dass Herbart nach diesen Schemata in den Wintersemestern 1807/8 und 1808/9 gelesen hat.

An der Orthographie Herbarts haben wir aus nahe liegenden Gründen keinerlei Änderungen vorgenommen.

Beigegeben ist der Publikation in Originalnachbildung die schon mehrfach erwähnte „Übersicht" auf Blatt 1.

Eine eingehende Besprechung der „Schemata", die wir heute einfach reproduzieren, behalten wir uns vor.

Blatt I.

Pädagogik.

Übersicht.

	Wochen:
A. Begründung	
I. durch prakt. Philos.	1
a) durch die einfachen Ideen	
b) durch die abgeleiteten.	
II. durch Psychologie	$1^1/_2$
a) Bessere Erklärung der Seelenvermögen	
b) von der Bildsamkeit u. Individualität	
	$2^1/_2$

[1] Wir verdanken diese Angaben der Güte des Herrn Bibliothekars Dr. J. Reicke in Göttingen. Ebenderselbe war so freundlich, uns hinsichtlich der Dauer der damaligen Semester — Herbart berechnet nach der Übersicht die Dauer seiner Vorlesung auf 24 Wochen (!) — auf den „Versuch einer academischen Gelehrten-Geschichte von der Georg-Augustus-Universität zu Göttingen" von Pütter, fortgesetzt von Saalfeld, III (1788—1820), Hannov. 1820, hinzuweisen, wo wir auf Seite 561 Folgendes lesen: „Die Ferien finden halbjährig zu Ostern und Michaelis statt, wozu alsdann auch noch um Weihnachten und Pfingsten, durch alte Gewohnheit kürzere Ferien gekommen sind. Zufolge einer bereits am 14. Januar 1740 erlassenen Verfügung sollten die halbjährigen Oster- und Michaelis-Ferien nur acht bis vierzehn Tage dauern, die zu Weihnachten und Pfingsten aber gänzlich wegfallen und diese Bestimmung ward sechs Jahre später durch ein zweites Rescript vom 6. Febr. 1746 . . . wiederholt. Nachmahls ward dies durch ein Rescript vom 20. October

	Wochen:
	2½
III. Vom Benützen der Erfahrung	½
a) Beobachtung. — Lerne aus den Fehlern in den Resultaten.	
b) eigene Übung.	
Episode: . . . gegenseitiges Verhältniss der Politik und Pädagogik „[Duldung der falschen Systeme. Nicht zum Bestehen sondern zur Aufregung tauglich sind die nationalen Angelegenheiten der Deutschen. Darum nicht die heftigste Polemik, welche sonst möglich wäre.]“ [1]	
B. Abhandlung der Pädagogik nach den drey Begriffen	
a) Regierung	1
b) Unterricht	3
c) Zucht	2
Episode. Abhandlung nach den Seelenvermögen. Niemeyer	½
C. Abhandlung nach den Altern. Schwarz. Jean Paul.	2½
a) Kindheit:	
α) die früheste in den ersten 3 Jahren	
β) bis zum siebenten, dem Anfange des regelmässigen Unterrichts.	
γ) Knabenalter	
δ) Jünglingsalter	
D. Spezielle Ausführung	
a) der Unterrichtslehre	
α) von der eigenen Kraft der Lehrmittel . .	2
β) von der Art sie anzuwenden	2
b) der Lehre von der Zucht	
α) Mögliche Wirkungen der Zucht	1
β) Einzelne Fehler	2
E. Von den Anstalten zur Erziehung	
a) Häusliche	½
b) öffentliche Schulen	3½
c) Seminare	1
	24 W.

dahin abgeändert, dass die Ferien zu Ostern und Michaelis jedes Mal drei Wochen, die zu Pfingsten und Weihnachten aber jede vier Tage dauern sollten . . . durch ein neuerliches Rescript vom 28. April 1819 ist diese Verfügung wiederum in Erinnerung gebracht worden u. s. w.“

[1] [. . . . .] ist ein späterer Nachtrag am Rande rechts; s. auch die Beilage.

Blatt II.

Erste drey Jahre nach Jean Paul.

Alles Erste bleibt ewig im Kinde. S. 161.

1. Beschirmt das Kind vor allem Heftigen; auch Süssem; auch vor seinem eigenen Schreyen.[1]
2. Freudigkeit! man mache nur Spielraum, so kommen die Kräfte von selbst.[2]

   indem man die Unlust wegnimmt,
   (denn Unlust verräth Druck, Hemmung!)

   Gymnastik der Sinne ist nicht nöthig (? Geht sie denn bey Allen von selbst?)[3]

   Ein trauriges Kind kann sich nicht erheben wie der Mann.[4] (obgleich Kinderschmerzen vergessen werden; mehr als Kinderfreuden.)

   Doch ist der erste Schreck gefährlich.[5]
3. Freudigkeit ist nicht Genuss. S. 168.
4. Spiel erhält heiter. S. 170. Ein Spielzeug giebt Heiterkeit durch den Gebrauch.

   (Das ganze dritte Kapitel handelt vom Spiele der Kinder. S. 175.)

   a) 1. Spiele des Empfangens — Zuschauen, Versuchen um die Dinge kennen zu lernen.[6] (Fragen der Kinder!)
      2. des Handelns.[7]

   Spiel ist der verarbeitete Überschuss der geistigen u. körperl. Kraft (S. 177), ist Erste Poesie des Menschen.
   Spielsachen — Spielmenschen.
   S. 181.

   b) Veraltetes Spielzeug werde eingesperrt — später wieder dargeboten.[8]

   c) Bilderbücher sollen Handlungen der Thiere oder Menschen aus dem Kinderkreise zeigen.[9]

---

[1] J. P. I p. 161.
[2] J. P. I p. 163.
[3] J. P. I p. 164.
[4] J. P. I p. 165.
[5] J. P. I p. 167.
[6] J. P. I p. 175.
[7] J. P. I p. 176.
[8] J. P. I p. 185.
[9] J. P. I p. 186.

Kleine Zeichnungen ohne Farbe (?) S. 187.
Sand. S. 188.

d) Spiel der Kinder mit Kindern. „In den ersten Jahren sind Kinder einander nur Ergänzungen der Phantasie über Ein Spielding.“ (S. 189.)

e) Später — Gesellschaftsvertrag zu einem Spielzweck.[1] „Schulet Kinder durch Kinder“ S. 190.
Spielkreis mit verschiedenen Individualitäten, Ständen u. Jahren. S. 194.
Spielmeister, Spielzimmer, Spielgärten.[2]
Spiele mit Erwarten u. Fürchten[3] (freilich! Kartenspiele?!) viele Spiele! Doch wenig Spielzeug, und unscheinbares, aber genug Exemplare für mehrere Kinder. (Vergl. noch S. 197.)

5. Tanzen der Kinder — kann nicht früh genug kommen.[4]
(Doch nicht in den ersten drei Jahren.)

6. Musik — heitert das Kind immer zu Sprüngen auf. S. 206.
Das Kind soll singen.

7. Gebieten, Verbieten, Bestrafen u. Weinen. S. 210 ff. Das Kind soll alles für frey ansehen gegen Rousseau.
Aber es soll den freyen Befehl folgerecht u. unaufhaltsam finden.[5]
Habt keine Freude am Gebieten, sondern am Freyhandeln.
Gebt kein edictum perpetuum. Verbietet:

a) durch Worte (nämlich wo auf Gehorsam zu rechnen ist!) Im rechten Ton. S. 215.
Lasst dem Gehorchen einige Zeit. Der Werth des Gehorsams liegt nur darin, dass den Eltern vieles dadurch leichter wird.[6] (?)

b) Gebieten ist bedenklicher als Verbieten. S. 221.
Man soll auch zuweilen bitten.[7]

c) Nicht grosse aber unausbleibliche Strafen. S. 224.

8. Kinder weinen am leichtesten nach lebhafter Belustigung. S. 234. Man soll ihre Veränderlichkeit berücksichtigen.[8]

---

[1] J. P. I p. 189.
[2] J. P. I p. 195.
[3] ebenda.
[4] J. P. I p. 199.
[5] J. P. I p. 212.
[6] J. P. I p. 220.
[7] J. P. I p. 222.
[8] Die Abschnitte 8 und 9 stehen auf dem Rande links.

Das Schrey-Weinen[1] ist vierfach:

1. über äusseren Schmerz; da soll man ruhig seyn, die Kinder nicht bedauern.
2. bey Krankheit — hier verstatte man die Klage, ohne sie mehr als sonst zu erhören. Kinder werden von Krankheiten moralisch verdreht.
3. Kriegsgeschrey des Kindes — darf nichts ausrichten. Hier hat das Kind kein Recht.
4. Aus Verdruss, Furcht u. a. m. Hier hilft das Auftragen eines Geschäfts u. a. d. A. S. 242.

9. Vom Kinderglauben. Heilig soll man ihn bewahren. S. 252.

Blatt III.

Vom dritten bis siebenten Jahre.

A. Frageperiode der Kinder. Nichts Eigenthümliches bey Jean Paul.

1. Beinahe die Hälfte der Fragen betrifft Worte. Also Worterklärung, Wortbestimmung soll in der Antwort liegen.
2. Die Fragen sind flüchtig. Also behalte sie der Erzieher, erneuere sie, und bringe sie in Zusammenhang.
3. Die Fragen sind flach. Die Antworten dürfen nicht viel tiefer seyn, sonst ermüden sie und schrecken ab.
4. Der Grad ihrer Tiefe, u.
5. die Gegenstände, um die sie sich drehen, wollen beachtet sein. Sie zeichnen das Individuelle.
6. Die Fragen sind oft spielend. Der Ernst der Antwort darf nicht abschrecken.
7. Die Fragen sind unbequem. Der Erzieher muss Geduld haben.
8. Die Antworten erfordern Kenntnisse. Der Erzieher soll sie haben oder suchen. Also nicht bloss eine Reihe von Schulstudien gemacht haben, sondern fortlernen.

B. Lesen, Schreiben, Rechnen lernen. Combiniren. Ersten Anschauungsübungen. Erste Übung in fremden Sprachen. Aussprache. Gewöhnung an fremde Laute. Wie weit hierin

[1] J. P. I p. 236 ff.

zu gehen? Das ist sehr relativ. Die Muttersprache darf darunter nicht leiden. Dennoch werden Kinder, die dazu aufgelegt sind, schon jetzt ohne Schaden einige Redensarten französisch u. lateinisch lernen können.

C. Dies mit dem Erweitern des Erfahrungskreises, dem Umherführen verbunden, ergiebt die Beschäftigung, welche
   a) ihr Maass ausfüllen, doch nicht überschreiten soll,
   b) die rechte Proportion halten soll, damit die eigene Regsamkeit nicht erdrückt, aber auch die Zeit nicht verloren werde.

D. Umgang. a) Kennenlernen der verschiedenen Stände. Das Kind soll an seinen Platz gestellt werden.
   b) Näherer Umgang, eigentlicher Verkehr der Kinder:
      α) mit Kindern,
      β) mit Erwachsenen,
   die nicht necken, nicht schmeicheln.

E. Eine Menge von Gewöhnungen; an Sitte und Ordnung; auch Abhärtung. Besonders an Autorität. Sonst reisst die Ungezogenheit ein; und hiermit bereitet sich ein höchst gefährlicher Widerstand, welchen die Aussenwelt später fühlen lässt.
   Hier hat hauptsächlich die Regierung der Kinder ihr Geschäft.

F. Erste religiöse Eindrücke. Noch ganz einfach. Der Vater des Vaters! Noch keine Geschichten; sie stehen zu fern in der Zeit.

G. Moralische Urtheile. Sorgfältig hervorzuheben, jedoch nicht zu vermengen mit der Regierung.

Blatt IV.

Knabenalter.

A. Die Fragen werden seltener. Der Erzieher fängt an zu fragen u. zu examiniren. Analytischer Unterricht, welcher voraussetzt, der Knabe habe mancherley gesehen u. gemeint.

B. die ganze Fülle des vielseitigen Unterrichts.

C. Kleine Reisen. Gymnastik. Beschäftigung im rechten Maass. Eigentlicher Fleiss. Nicht ganz mit vorgeschriebener Richtung. Aber Unfleiss wird bestraft nämlich pädagogisch.

D. Erweiterter Umgang, doch noch immer gehörig begränzt; durch Beobachtung u. Strafe.

E. Fortgesetzte Gewöhnung. Religionsunterricht historisch. Moralische Wärme.
Genaue Zucht.

Nach Jean Paul:

Muth. Kein Mitleid mit Schmerz.[1] Keine eigene Schwäche gezeigt![2] Weder Furcht noch Schreck. Bekanntschaft mit Freuden verschiedener Stände[3]; nicht Nachgiebigkeit gegen die Vorurtheile der Kinder, die sich den Stand des Vaters ins Schöne, andere ins Hässliche malen.[4] (Setzt vieles voraus!)

Strenge des Gebots, unverhüllt.[5]

Keine Höflichkeit gegen vornehmen Stand.[6] (Also nicht viel Aufsehen beym Unterschied der Besuche u. Einladungen! Sonst heisst es: „Der wird zu so was nicht gebeten.")

Vaterlandsliebe.[7] (Schweizerhistorien!)

Lange Pläne, welche zu anhaltender Thätigkeit führen. Fürs Allgemeine. S. 254. Geschichte. Poesie.

Erwecken des Ehrtriebes. S. S. 251.

Vermeidung der Leidenschaften.[8]

Nicht vorlegen gemischter Charaktere. S. 258.

Jugend-Ideale bis S. 263.

Scham gegen die Lüge.[9]

(In den ersten fünf Jahren sagen die Kinder weder Lüge noch Wahrheit. Sie reden nur. S. 273.)

Unterscheidung der Lügen in die Zukunft hinein, in die Vergangenheit zurück.

a) „Du hast's gesagt; versprochen. Also thue es." Zwang u. Strenge.

b) Beim Ableugnen des Begangenen grosse Schonung. Freyheit!

„Gelogen!" mit erschrockenem Blicke des Erziehers. Und „legt die Strafe auf." S. 280.

---

[1] J. P. II p. 232.
[2] J. P. II p. 234.
[3] J. P. II p 241.
[4] J. P. II p. 244.
[5] J. P. II p. 245.
[6] J. P. II p. 246.
[7] ebenda.
[8] J. P. II p. 251 ff.
[9] J. P. II 264 ff.

Verbot zu sprechen, als Strafe. S. 281.
Vermeiden liebloser Urtheile über Nachbarn, Mitbürger u. s. w. S. 289.
Nur die That, nicht die Person ist zu tadeln.[1] (Recht bey Kindern, die noch keine Persönlichkeiten durchschauen.)
Kühlung der Selbstheit.[2]
Versetzung in fremdes Leben.[3] (Sympathie der Theilnahme.)
Heilighalten des thierischen Lebens. S. 294 ff.
Liebe um Liebe. Aber nicht durch Rührung. S. 307. 308.
Mildthätigkeit der Kinder angefacht mehr durch Ausmalen fremder Freude, als fremder Noth! S. 311.
Schneller Wechsel zwischen Strenge und voriger Liebe. Dringend empfehlen. S. 313.
„Regel ist Einheit, u. Einheit ist Gottheit.“ S. 324.
„Gebt lieber Euren Forderungen als Euren Behauptungen Gründe mit.“ S. 326.

Latein u. zwar Grammatik. S. 350 ff. Frühes Schreiben. S. 353. Aufmerksamkeit u. Vorbildungskraft (Mathematik) S. 370. Bildung zum Witz. S. 374. Bildung zur Reflexion u. ähnl. S. 385. Ausbildung der Erinnerung. S. 390. Des Schönheitssinnes. S. 403 ff.

Blatt V.

Jünglingsalter.

A. 1. Vieles ist gemacht, und kann nicht mehr geändert, nur beschränkt werden.
2. Durch Selbstbeschränkung das Meiste, denn äussere Beschränkung wird schwer u. bedenklich.
3. Der gute Vorrath, wenn er auch gross wäre, — und die wirklich wachsenden Kräfte, bleiben hinter den mächtig gesteigerten u. immer steigenden Forderungen zurück.
4. Der Jüngling will unter Männer; er geht also selbst den Forderungen entgegen.

---

[1] J. P. II 291.
[2] J. P. II 291 ff.
[3] ebenda.

5. Die Versuchungen kommen hinzu.
6. Aus dem allen ergiebt sich die vielfache Spannung des Jünglingsalters.

B. 7. Hier theilen sich die Individuen zunächst nach den Ständen.
   a) Soldaten, Kaufleute u. s. w. werden die, welchen das Studium zu schwer fällt.
      Diese gerathen in neuen Zwang.
   b) Aber die reichen, die künftigen Gutsherrn ziehen sich in eine bequeme Verkürzung zurück, aus der sie nur gelegentlich einige Fühlhörner herausstecken.
8. Man sieht daraus, mit fremdem Antriebe arbeiten die Meisten, die mehr thun.
9. Nach dem Standpunkte der Moralisten würde man sie hart tadeln, als handelnd nach falschem Maxim.
10. Aber pädagogisch betrachtet ist es fast wie bey der Zucht. Einige Thätigkeit ist abgeschnitten, darum tritt andere hervor.

C. 11. Die weitere Theilung ist nach den Individualitäten.
   Aber dass diese hinter jene, nach äusseren Verhältnissen, zurücktritt — und dass die Jünglinge die Farbe des Standes annehmen, ist die Hauptsache. Freilich nur die erste Tünche, so lange sie Zöglinge bleiben.

D. a) Die Elementarkenntnisse sind gewonnen. Systematische Uebersichten sollten nun gewonnen werden. Dagegen wird schon die Einseitigkeit gelten gemacht, um durch partielle Vollständigkeit die Examina zu bestehen. [Alles kommt darauf an, dass Jünglinge einen Werth auf gewonnene Kenntniss legen. Was dabei zu t h u n sey] [1]
   b) Eigene Arbeiten sollten hervortreten, man lässt ihm nicht Zeit.
      Das Verhältniss zwischen aufgegebener Arbeit und Musse ist aber höchst relativ nach den Köpfen.
   c) Starke Forderungen oder doch Anregungen von aussen sind aber nöthig. Sonst erfolgt in der Regel eine Verkürzung. Die Wilden, welche die Weiber ins Feld schicken, — aus Faulheit — sind das Dokument davon. Und sonst — der thätige Mann, sich selbst überlassen, ist Jäger oder Krieger oder Schwelger; dahin

[1] [. . .] ist augenscheinlich ein späterer Zusatz.

strebt der Jüngling, wo nicht — ἁ πενια τας τεχνας εγειϱει.

E. In den weitesten Kreis von Erfahrung u. Umgang sollte der Jüngling hinein. Aber die Welt stösst ihn zurück, — selbst anfangs die Weiber — dann auch die Männer, welche strenger den Abstand gelten machen, je näher der Jüngling daran ist, ihn zu überschreiten. (Die Spannung ist unter den Männern noch grösser.) Dennoch, je mehr er sich umthut, u. übt, desto besser.

F. Moralische Grundsätze. Kirchliches Glaubensbekenntniss.

Blatt VI.

D. a. Deutsch.

α. A. Sprache als Organ des Unterrichts. Als Organ des Schülers. Sprachlosigkeit des niederen Volks. Eigenheit der noch nicht periodischen Kindersprache. Und da ... und da ... — familiäre Sprache, Plattdeutsch. Viel oder wenig Neigung zum Sprechen.

B. Sprache als Zwang zur Reflexion — zum Festhalten des Gedankens.

C. Schrift als Ausbildung der Sprache, sowohl während des Schreibens als beym Durchsehen des Geschriebenen. Vorlesen.

D. Anstrengung beim zusammenhängenden Vortrag, und Gewinn dieser Anstrengung

a) mündlich, fliessend,

b) schriftlich, logisch und rhetorisch.

E. Literaturkenntniss.

β. Lehrart.

1. Frisches Ermuntern zum Sprechen — durch geneigtes Gehör;
2. Dann — nicht zu viel — Corrigiren
   a) der Aussprache,
   b) des grammatischen Ausdrucks,
   c) der Auswahl der Worte.
3. Lesen — und Erklärung — Wiedererzählen, besonders der historischen Darstellungen!
4. Schreiben (hängt mit dem Zeichnen zusammen). Orthographie.

5. In den deutschen Stunden bringt man den analytischen Unterricht hinein, wenn keine eigenen Lehrstunden da sind. Er veranlasst dann eine sehr erwünschte Abwechselung, und erlangt sie selbst, durchs Lesebuch. Dann muss aber das Lesebuch dazu eine umfassende Veranlassung nach den Hauptklassen des Interesse geben.
6. Eigene Aufsätze, müssen Stoff haben.
   Uebersetzungen — verrenken das Deutsche — und erfordern viel Correctur — seltene sind nützlich, aber schwer.
   historische,
   theils rein erzählend
   theils reflectirend — sind nur vom späteren Jünglingsalter zu erwarten.
   aus eigener Wahl — da geben sie die Richtung des Interesse zu erkennen.
   Republik.
7. Eigene Lectüre — nur nicht der Ostentation wegen! Nicht viel fragen danach. Es ist nicht nöthig, dass Jeder den Göthe lese, noch weniger, dass er ihn gelesen habe.
8. Literaturkenntniss. Proben aus verschiedenen älteren Schriftstellern.
9. Alte Mundarten. Geschichte der Sprachen.

NB. 10. Deutsche Dichter? — Wieland, Schiller mit seinem Freyheitsschwindel, Göthe mit seinem Spinozismus — dagegen Platon, der die Dichter aus seiner Republik verbannte; — fort mit der Göthomanie, u. mit dem von Göthe u. Lessing durch Schelling u. Hegel eingeführten Spinozismus![1]

Blatt VII a.

D. a. α. Philologie.

Philologie ist wesentlich Anknüpfung der heutigen Bildung an die alte. Fürsorge, dass der Boden der Kultur vest liege. Also Abwehr neuer Verirrungen.

Daher ist Philologie nichts ohne Geschichte.

Ihre unmittelbare Geltung aber nimmt sie her von den Vorzügen der alten Sprachen vor den neueren. Es ist nur

[1] Die ganze Nota ist ein späterer Zusatz.

schlimm, dass bey der Freyheit der deutschen Presse sich das Deutsche nicht mehr nach dem Alten umbilden lässt, und mit lateinischer Pressfreyheit Niemandem gedient ist. Noch vor 40 Jahren war es ein Verdienst, und zwar ein glänzendes, die Alten nachzuahmen. Heutzutage würde nicht einmal ein Dichter damit Glück machen; u. schwerlich ein Redner, gesetzt auch, er hätte sich nach Cicero u. Demosthenes gebildet. Unsere Muster, — die welche wirklich nachgeahmt werden, liegen näher, — unsere Bedürfnisse aber sind so laut, dass sie unmittelbar das Wort nehmen.

Die Zeit der Sprachbildung ist vorüber, weil nichts mehr geschehen kann, was schon geschehen ist.

Das Verhältniss der alten Zeit zur neuen ändert sich durch die neue fortwährend. Das verliere man nicht aus den Augen.

Anders ist das Verhältniss der alten Sprachen u. Autoren zur Jugend, die noch keinen Zeitstempel erhielt. Dies ist das rein pädagogische.[1]

A. Die Grammatik bringt das Verhältniss der Redetheile zur Reflexion. Sie macht frey von den Gewöhnungen und Eigenheiten der Muttersprache.

a) Wortformen. Unbehilflichkeit der Deklination und Conjugation im Deutschen muss der Schüler eben dann fühlen oder doch zu fühlen anfangen, wenn er die lateinischen mehr als auswendig lernen soll. Also: — Beispiele!

b) Satzbildung. Die Oratio directa ist wesentlich überall gleich; aber alles Abhängige wird gelenkiger in den alten Sprachen als in den neueren bezeichnet. Auch hier — Beispiele! Aber: Das Bedürfniss, sich gut auszudrücken, kommt erst, wo Einer viel auszudrücken hat, — viel spricht und gut sprechen will.

c) Wortstellung und Periodenbau. — Dem Schüler, wie er gewöhnlich ist, eine grosse Plage! Das Übersetzen ermüdet ihn so sehr, dass er darüber hinaus nicht reflektirt. Die Schönheit der römischen Periode, die Musik in der Sprache des Cicero, wird äusserst spät empfunden. Sie ist gleichwohl, wohin der Philologe mit dem Schüler will.

---

[1] Fr. G. Hartenstein, J. F. Herbarts kleinere philos. Schriften u. Abhandl. Leipz. 1843. III. 391 f.

Ist nun das frühe Lernen der Syntax zweckmässig? Das ewige Repetiren während des Lesens und Schreibens ist (oft) das Hülfsmittel, worauf man rechnet. Aber, dies Repetiren zerhackt die Leistung u. das Schreiben übt Fehler.

a) Man sollte sich wenigstens die Schwierigkeit, — und den Schaden, — nicht verhehlen wollen.

b) Schüler haben keine Augen, wenn sie Latein lesen. Sie lesen über ut, cum, und dergl. hinweg; sehen den Conjunctiv nicht, sehen die Einschiebung der Sätze nicht; dasVerbum am Ende zu suchen ist ihm höchst peinlich.

c) Die Sprache aber, — und zwar alle Sprachen — erfordert Reproduction älterer Vorstellungen bei jedem Worte, und noch Gleichzeitigkeit aller dieser Reproductionen. Statt dessen entsteht Gleichzeitigkeit der Verdunkelungen aus den einzelnen Mängeln dieser Reproduction — und dann Combination wie im Traum.

Man sollte sie gute Uebersetzungen vorher lesen lassen; nachgebildete deutsche Perioden. Dann die einzelnen Worte des Lateins erklären.

NB. (Dies lässt sich im Collegium vormachen.)[1]

Blatt VIIb.

B. Lexikon.

a) Beim Vokabelnlernen zeigt sich die äusserste Ungleichheit der Köpfe. Einigen wird es sehr leicht. Mit diesen lassen sich die Schwierigkeiten des Anfangs leicht überwinden. Mit denen aber, die schwer auswendig lernen, ist Philologie ein schlechter Hebel der Erziehung.

Doch ist α. zu unterscheiden, ob sie schwer einlernen, oder

β. schwer reproduciren.

Jenes (α) wird durch lange Uebung ersetzt; man sieht also ein Ende der Arbeit. Dieses (β) lässt niemals Fertigkeit des Gebrauchs hoffen. Höchstens Verstehen; nie Schreiben.

b) Im Gebrauch des Lexicons zeigt sich Unbehülflichkeit u. Faulheit.

Die zweite lässt sich endlich zwingen, wenn man den pädagogischen Schaden nicht scheut. Gegen die erste würden zweckmässige Lexica hinter jedem

[1] Die Nota ist ein späterer Zusatz.

einzelnen Schriftsteller und Uebersetzungsbuche gute Dienste leisten. Sie müssen nicht zu kurz sein und nichts Ueberflüssiges enthalten.

Unterschied zwischen Latein und Griechisch. — Einüben des Grammatischen theilweise vor dem Lernen der Syntax. Die natürlichste Reproduction geht von den Wortstämmen aus; nicht von den Wortformen. Darum schon, eher Griechisch. — Aber der Lehrer sieht allenthalben Exempel zur Grammatik, darum beginnt er mit dem Latein, was ihm leichter vorkommt. Im Griechischen selbst aber wird Grammatik, soweit nöthig, vorangeschickt.

Vorläufiges Examen der Schüler in Ansehung ihrer Bildungsstufe im Deutschen. Ob sie grammatische Unterschiede kennen? Darin brauchen sie — analytischen Unterricht. Haben sie den nicht bekommen, so examinirt man umsonst, weil sie sich nicht ausdrücken können.

C. Autoren.

1. Homer — ist der einzige alte Autor, an dem sich die pädagogische Benutzung mit einiger Bestimmtheit durchgeführt zeigen lässt, darum muss in der Pädagogik mit ihm begonnen werden, die Praxis mag seyn, welche sie will.

   Das Ende spätestens mit $11^1/_2$ Jahr.[1]

2. Während *im letzten Jahre* desselben — Eutropius *od. Cornel. wenn früher Eutrop. gelesen. Danach richtet sich das Historische.*[2] Also voran Römische Geschichtserzählung. (Der Lehrer habe sich nach Herodot geübt, aber die Ausführung sey die römische Geschichte im Zusammenhange.)

3. Nach Homer — Virgil — langsam, — nicht durchaus nothwendig ganz.

   Ende: $12^1/_2$ Jahr.[3]

4. Anfänge im Griechisch-Schreiben, aber mündlich eingeübt.

   Ende: 12 Jahr.[4]

5. Herodot, während Virgil fortgeht. — Nur sehr theilweise, nicht ganz.

---

[1] Diese Zeitbestimmung ist ein Zusatz am Rande links.

[2] Die in Schrägschrift gegebenen Worte sind von H. über den ursprünglichen Text geschrieben worden; wie es scheint, gleichzeitig mit den Zeitgrenzen sub C 1, C 3, C 4 und C 5.

[3] Diese Zeitgrenze ist ein Zusatz am Rande links.

[4] Desgl.

Vorbereitung dazu durch Geschichts-Ausfüllung u. Grammatik. Die Bildungsstufe muss für den Herodot besonders bereitet seyn. Homer allein giebt sie nicht. Das historische Interesse ist kälter; u. mehr geographisch, mehr chronologisch. Die Zeit- und Raumauffassung muss schon gehörigen Umfang haben.

Ende: 13 Jahr.[1]

6. Die Uebungen im Griechisch-Schreiben fallen weg. Die im Latein-Schreiben treten ein. Kurze Sätze, grossentheils solche, die sich auf die beym Virgil *oder Eutrop*[2] gelernten Vokabeln beziehen. (Gebrauch des Vokabelbuchs.)

Blatt VIII.

7. Caesar.
   Ende: $14^1/_2$ Jahr.[3]
8. Xenophon.
   Ende: $14^1/_2$ Jahr.
9. Livius und Syntax.
   Ende seines Uebergewichts: $15^1/_2$ J.
10. Die leichtesten Dialoge des Platon.
   Ende: $15^1/_2$ J.
11. Cicero.
   Von $15^1/_2$ bis 19.
12. Die Republik.
   Das Uebrige ad libitum.

Blatt IX.

D. a. Geschichte.

Geschichts-Unterricht kann und darf nicht auf Einerley Form gezwängt werden. Geschichte, die man lernen soll, ist verschieden von Geschichte, aus der man lernen soll, und beyde wieder von Geschichte, die man aus Liebhaberey — welcher

---

[1] Desgl.
[2] S. Anm. 2 auf S. 256.
[3] S. Anm. 3 auf S. 256 und dieselbe bei den vier ob. unter 8, 9, 10 und 11 noch folgenden Zeitgrenzen.

Art übrigens das Interesse dieser Liebhaberey auch sein möge, entweder durchläuft oder sich einprägt.

A. Schon die erste, die der Schüler lernen soll, muss der Lehrer lang oder kurz zu machen verstehen. Es kommt dabei auf Reihen von Reihen u. s. f. mit den verschiedensten Einschaltungen an.

a) Die erste Frage ist, was diese Reihen emporgetragen halten solle? Am besten das Interesse fürs Vaterland. Dadurch bekommt aber der Schüler einen ganz besonderen Gesichtspunkt; ungefähr wie in der Geographie durch den Wohnort. — Alte Burgen und Denkmale, *Juden*, *Zeughäuser* [1], wo sie sind, müssen benutzt werden.

Für alte, und entfernteren Schauplätzen angehörige Geschichte reicht das nicht zu. Hier muss nothwendig die interessante Erzählung von Einzelheiten vorangegangen seyn.

Biblische, Griech., Römische Geschichte, — endlich Biographien, die aber keinen Cyclus zu machen bestimmt sind.

b) Dann kommt die Reihenform in Betracht.

Die zuerst hellen Tragepunkte (a) bilden ein Netz mit Hülfe der Chronologie. Man fange also nicht mit Dunkelheiten an. Vielmehr gehe man rückwärts, wo nöthig, ins Dunkle. Nach Art der J. Chr. statt der alten Weltjahre. Dies Rückwärtsgehen hat bey Uebersichten gar nicht die Schwierigkeit, wie bei Erzählungen als solchen.

Z. E. Vor Cyrus gab es Assyrier, Babylonier, Meder u. s. w. auch Juden und schon einen weisen Griechen.

c) Solches Rückwärtsgehen geziemt gerade am meisten den ersten Uebersichten der Geschichte, welche der Geographie als Anhänge beyzufügen sind. Denn hier liegen die Tragepunkte in der Gegenwart.

d) Man bilde also bey verschiedenen Veranlassungen kleine Netze aus drey oder vier Punkten; diese Netze füge man später zu einem Strom der Zeit zusammen. Man verlasse sich ja nicht auf lange Reihen! Diese scheinen Anfangs haltbar, sind es aber nicht, und die Geschichte wird dann ein Uebel für die Schulen. [2]

---

[1] Die in Schrägschrift gegebenen Worte sind Einschübe.
[2] cfr. Hartenstein, Kl. Schr. III p. 394 f.

B. Darstellender historischer Unterricht im Anfange. *Vorherrschend:* alte *Geschichte.*[1]

C. Chronologisch-gleichförmige Uebersicht der ganzen Geschichte. *Vorherrschend:* mittl. *Geschichte.* Deutschland im Mittelpunkte.

D. Pragmatismus. *Vorherrschend:* neue Gesch., zuerst synchronistisch.

Inneres Staatsleben. Fortschreitende Gesetzgebung. Vergleichung verschiedener Perioden. Charakteristische Grundzûge derselben.

Ueberall müssen die Grundbegriffe der Bildungsstufe des Zöglings gemäss seyn und erklärt werden.

E. Ausblicke auf Geschichte der Wissenschaft und Künste. Literaturgeschichte.

Blatt X.

D. a. Naturwissenschaften.

α. Sie haben die Besorgniss erregt, dass sie in Spielerey ausarten könnten! Seltsam genug! Freylich ist nicht so viel Schweres am Behalten solcher Namen, deren entsprechende Gegenstände sich zeigen lassen, als solcher Worte und Jahreszahlen wie Philologie, Geschichte u. Geographie herbeyführen!

Man hat auch Bilderbücher für Zoologie! — Und — die Gesellschaftsorgane sind für den Jugendunterricht unbequem. — Und — man hat den Zusammenhang oft genug verloren.

A. Aber: Hier ist der Sitz der **thatsächlichen Wahrheit**, die nicht wie die Geschichte in eine unerreichbare Vergangenheit vor der genauen Prüfung zurückweicht. Dieser ächt empirische Charakter zeichnet die Naturwissenschaften aus, und macht sie unersetzlich, wo sie fehlen.

Hier scheidet sich der Gegenstand aus allen Deutungen und Ansichten heraus; und erweckt den Beobachtungsgeist stets von neuem. Daher ist hier ein Damm gegen Schwärmerey, wie ihn die Wissenschaften nicht besser gewähren können.

[1] Die hier unter B und sodann unter C und D in Schrägschrift gegebenen Worte sind vom Herausg. ergänzt. In der Handschrift selbst sind sie durch die Stellung und hinweisende Striche überflüssig.

B. Hier ist die Aufforderung zu aller theoretischen Forschung, sowohl der experimentalen, um die Kenntniss zu erweitern, als der speculativen, um sie zu vertiefen. Derjenige Unterricht also, der nicht den Menschen im Menschenwerke einfangen will, muss sich hierher wenden.[1]

β. A. Botanik — Beschäftigung für den Sommer, vom siebenten Jahre an, und immer fort. Hauptsächlich Analyse der Pflanzen, als Grundlage für Nomenklatur.

B. Mineralogie, soweit sie auf äusseren Kennzeichen beruht, im frühen Knabenalter.

C. Zoologie, allerdings mit Vorsicht, sofern sie das erste Bilderbuch überschreitet.

D. Physik, allmählig ansteigend von leichtfasslichen Experimenten; und absichtlich benutzt zu nützlichem Spielwerk für Knaben, wobey die Liebhaberey nicht gering zu schätzen ist.

E. Populäre Astronomie, zwischen dem ersten und zweiten Curs der Geographie.

F. Grundzüge der Chemie unorganischer Körper.

G. Gedrängter systematischer Vortrag der Physik und Chemie.

H. Hauptumrisse der Anatomie und Physiologie.

I. Praktische Mechanik nach der angewandten Mathematik.

Blatt XI.

D. a. α. Geographie.

Associirende Wissenschaft, die allerley voraussetzt, und überall eingreift.

1. Anschauungsübungen,
2. Naturgeschichte,
3. Kenntniss des menschlichen Verkehrs,
4. Unterscheidung der Culturstufen.

Aber nicht Kenntniss des Weltbaues. Denn ihr Amt ist eben, den Blick im Raume zu erweitern. Nämlich nicht im ersten Cursus.

Im zweiten aber nimmt sie allerley in sich auf, das sie weiter fördert. Dahin

[1] cfr. Hartenstein, Kl. Schr. III p. 391.



1. Elemente der Astronomie,
2. Geologie (Kenntniss der Gebirge) und die Ortsbestimmung der Naturgeschichte,
3. Statistik, in Verbindung mit Geschichte,
4. Technologische u. Handelskenntniss,
5. Ortsbestimmung für alle Art von Merkwürdigkeiten (Sitze der Künste, Kunstwerke, Bibliotheken, Geburtsorte wichtiger Männer u. s. w.).

Dadurch bekommt sie leicht ein buntscheckiges Ansehen, welches nur dadurch vermieden wird, dass man ihre Curse trennt, und jeden in den übrigen Unterricht gehörig einfügt.

β. Lehrart.

A. Sie bedarf im ersten Curs — eigentlich auch im zweiten, in Bezug auf nacheinander erworbene Kenntnisse — des analytischen Unterrichts. — Wo die Sonne aufgeht, wie die Flüsse laufen — Grundriss der Stadt — Compass. Dabey kommts gar sehr auf vorgängiges Umherführen an.

B. des darstellenden — durch Reisebeschreibungen u. s. w. mit Hülfe der Landcharten. (Mondcharten, Charten ohne Namen u. s. w)

Besonders der Auswahl des Nöthigen (Gebirgszüge, Flüsse, *nicht viel Nebenflüsse* [1], wenig Städte, noch weniger Provinzen.)

C. Wichtigkeit der zweckmässigen Wiederholung. (Nicht lange Reihen!)

D. Der zweite Cursus dagegen ist systematisch.

Blatt XII.

D. a. α. Mathematik.

A. Was sie vermöge? — Ihre verschiedenen Theile vermögen Verschiedenes.

a) Die Geometrie übt, nach Hülfsmitteln auszuschauen, u. eine Sache von allen Ecken u. Enden her zu besehen, wie wenn einer Festung sollten die Schwächen u. Angriffspunkte abgemerkt werden.

b) Die Algebra übt, ein Verfahren streng regelmässig durchzuführen, mit der Achtsamkeit, sich nicht zu verrechnen.

[1] Die in Schrägschrift gegebenen Worte sind ein Nachtrag unter der Zeile.

c) Erst die Diff.- u. Int.-Rechnung giebt Werkzeuge der Untersuchung, mit denen sie gewaltig durchschlägt. — Aber — das sieht nur der, welcher das Unheil früherer Umwege kennt.

B. Im Allgemeinen aber lehrt sie die Schwätzer, sich zu schämen, wenn sie reden ohne zu wissen was, und giebt einen Anspruch an sich selbst, nicht hölzern sondern gewandt u. präcis zu sein. Und thätig!

C. Sie kann aber auch einseitig und übermüthig machen, u. Vernachlässigung des Vortrags, in mündlicher Rede veranlassen. Anders die Logik.

D. Ihre unteren Stufen sind leicht ersteiglich; und können vielen schwächeren Beschäftigung geben. Auf den oberen steht nur der vest, der einen Werth darauf legt und sich selbst viel übt. Schon das aber hat einen Werth, den Leuten den Umfang und die Möglichkeit der Untersuchung zu zeigen, u. die Richtung anzuweisen, in welcher das menschliche Wissen sich erweitern lässt.

Heillose Vorurtheile derer, die nichts von Mathematik wissen!

E. Findet sie Erfahrungskenntniss u. Beobachtung vor: so schärft sie letztere, und erweitert sie. Sie nährt dann nicht blos unmittelbar das speculative Interesse sondern auch das empirische.

β. Wie anzuwenden?

A. Der Lehrling muss fühlen, dass er etwas könne, nämlich im Nachdenken fortschreiten, während die übrigeen Interessen schweigen, die im gelehrten u. ungelehrten Publicum die Menschen abziehen.

a) die übrigen Interessen müssen also befriedigt, und nicht künstlich gereizt sein.

b) und der Unterricht muss in jedem Augenblicke da stehen, wo der Schüler etwas kann. Das heisst, er muss ihn üben, und übend fortschreiten; neues aber zeigen, und bereit seyn, wenn der Schüler es sucht.

c) Also: weder Pensa, die abgelehrt sein wollen, noch Schlagbäume, die das Fortschreiten verbieten.

d) Auf oberen Klassen ist hier eine Selecta nöthig.

B. Während das mathematische Talent sich, nach einiger allgemeiner Bildung u. Darbietung, von selbst zeigt und regt: muss man dagegen den Mittelmässigen, welche viel darin erreichen können, vielfach den Nutzen der

Mathematik zeigen. Davon darf nicht geschwiegen werden, denn es kommt darauf an, die übrigen Interessen, u. zwar besonders die sogenannten materiellen, zu beschwichtigen, damit sie nicht entgegenwirken.

C. Die Mathematik hat keine veste Ordnung ihrer Lehren. Die geometrischen Bilder können beschäftigen ohne Analysis; der mechanische Kunstsinn kann sich fördern ohne strenge Beweise, (wie bey allen Erfindern von Maschinen); die Diff.- u. Int.-Rechnung kann bey quadratischen Gleichungen schon geübt werden, der Taylorsche Satz folgt sammt der Interpolationsformel schon aus blosser Addition u. Subtraction der Differenzen.

Daher soll man der Eingänge viele öffnen, weil es viele giebt; so wie zu der Philosophie. Dann werden die Uebungen mannigfaltig, sammt den Anwendungen. Dies Öffnen ist die Hauptsache des frühen Unterrichts. Nicht aber das Weitbringen.

D. Was dazu gehöre, wenn Mathematik der Philologie soll gleich gestellt werden.[1]

Blatt XIII.

C. a. α.

Religion nach Jean Paul.[2]

S. 128: „Gott ist ein unaussprechlicher Seufzer, im Grunde der Seelen gelegen." Pädagogisch gut. Der unsichtbare Freund — verbannt Versuchungen.[3] Wo Religion ist, werden Menschen geliebt u. Thiere u. Alles.[4] Er tröstet.

Keine Beweise, sondern — Religion ist das Herz des inneren Menschen.[5] (Individualitäten!!) Viel vom Glauben des Mittelalters! (Gewiss kommt die Gottesfurcht aus der Angst und Gefahr, wo Verbrechen und Hülflosigkeit häufig sind, aber doch nur bey den Alten und Eingeschreckten, nicht bey Kindern.

[1] In der Handschrift findet sich noch eine weitere Zeile, die, soweit sie entziffert werden kann, — Herbart scheint sie nachträglich durchgestrichen zu haben — über den Gang des mathematischen Unterrichts bis zu den unter β C angegebenen Endzielen handelt.

[2] L. c. v. I.

[3] J. P. I p. 130.

[4] Ebenda.

[5] J. P. I p. 132.

Den Kindern wird offenbar die Religion gegeben, wenn sie auch nachher den Stoff im eigenen Glauben verarbeiten. Man darf aber so schliessen: wenn ohne Beweise, überhaupt ohne viel künstl. Vorkehrungen, Religion sich sehr natürlich im Innern erzeugt, so braucht nicht Viel dazu gegeben zu werden, aber es muss viel beobachtet werden, ob das, was sich im Innern macht, auch sittlichen Gehalt hat.)[1]

Vorsehung ist mit nicht mehr Recht in den Familiengeschichten als in der Weltgeschichte zu finden.[2] (Pädagogisch gut) —

Gegen Rousseau's Verspätung S. 137.

Religion muss selbst haben, wer sie geben will.[3] (Doch wohl nicht in der Kinderform?)

Nicht viel Worte — aber Nennung Gottes beim Donner u. s. w. S. 139.

Keine Tischgebete. S. 140. Selten in die Kirche. Lieber in die leeren als in die vollen Kirchen (?)[4]

„Für die armen Volkskinder, deren Eltern selbst noch Zöglinge des Sonntags sind, gilt das Gegentheil.“[5]

Fremde Religionsübung sey dem Kinde eben so heilig wie die eigene. Das katholische Heiligenbild am Wege sey dem Kinde ehrwürdig.[6] (Wer hilft dem Eindruck des Lächerlichen u. Gemeinen u. Uebelangebrachten begegnen?)

Nur keine Furcht erschaffe den Gott der Kindheit. S. 143.

„Wer etwas Höheres im Wesen, nicht im Grade, sucht, „als das Leben geben oder nehmen kann, der hat Religion; „glaub' er dabey immerhin nur ans Unendliche, nicht an den „Unendlichen, nur an Ewigkeit ohne Ewigen. Wer alles Leben „für heilig und wundersam hält, wer, wie Spinoza — nichts „seyn will als ein Stral im unermesslichen Glanze: „der hat Religion!“[7] (Die Toleranz ist wenigstens pädagogisch — für die Erzieher — nöthig.) (Also Erhebung über das Individuum und dessen Interesse. Wie weit muss denn

[1] cfr. Hartenstein, Kl. Schr. III p. 396.
[2] J. P. I. p. 135.
[3] J. P. I. p. 137.
[4] J. P. I. p. 141.
[5] J. P. I. p. 142.
[6] J. P. I. p. 142 ff.
[7] J. P. I. p. 143.

diese Erhebung gehen? Nothwendig über die Gränzen alles möglichen Wissens hinaus?)

„Der rechte Unglaube bezieht sich nicht auf einzelne „Sätze und Gegensätze, sondern auf die Erblindung gegen „das Ganze. Macht im Kinde den allmächtigen Sinn des „Ganzen rege gegen selbstischen Sinn der Theile.“ [1] (Also — Naturwissenschaften empfohlen, die allerdings keine Nebensachen seyn sollten auf Schulen.)

„Gebt dem Kinde unser Religionsbuch in die Hand; aber „schickt die Erklärung voraus.“ [2]

„Ohne Wunder giebts keinen Glauben.“ S. 145.

„Ein Wunder vernichtet die ganze Philosophie, S. 146. — „folglich — heuchelt Ihr nicht, wenn Ihr das Kind aus dem „Religionsbuche und aus dem Geheimbuche der Natur Alles „ziehen lasst, was ihr nicht erklären könnt.“ [3]

---

1. Pädagogik betrachtet die Religion nicht objectiv sondern subjectiv.[4]
2. Religion befreundet;
3. sie schützt;
4. sie muss aber gegeben werden, doch
5. nicht ausführlich dem Kinde;
6. mehr hinweisend als lehrend;
7. die Empfänglichkeit nicht erschöpfend,
8. also am wenigsten unzeitig eingeübt.
9. mit Rücksicht auf den Stand.
10. Keine Furcht (nämlich nicht mit Erregung des Affects; der Gedanke, dass der Höchste furchtbar sei, ist aber nothwendig.)
11. Nicht dogmatisch bis zur Aufregung des Zweifels.
12. Aber in Verbindung mit Naturkenntnissen
13. und mit Zurückweisung des Egoismus.
14. Hinausweisend über die Gränzen des Wissens (nur nicht hinauslehrend,) woraus der Wiederspruch ent-

---

[1] J. P. I. p. 144.
[2] J. P. I. p. 145.
[3] J. P. I. p. 146.
[4] Die folgenden Punkte 1—15 stehen auf dem Rande links. Sie finden sich auch bei Hartenstein, Kl. Schr. III 395.

diese Erhebung gehen? Nothwendig über die Gränzen alles möglichen Wissens hinaus?)

„Der rechte Unglaube bezieht sich nicht auf einzelne „Sätze und Gegensätze, sondern auf die **Erblindung gegen** „**das Ganze.** Macht im Kinde den allmächtigen Sinn des „Ganzen rege gegen selbstischen Sinn der Theile.“ [1] (Also — Naturwissenschaften empfohlen, die allerdings keine Nebensachen seyn sollten auf Schulen.)

„Gebt dem Kinde unser Religionsbuch in die Hand; aber „schickt die Erklärung **voraus.**“ [2]

„Ohne Wunder giebts keinen Glauben.“ S. 145.

„Ein Wunder vernichtet die ganze Philosophie, S. 146. — „folglich — heuchelt Ihr nicht, wenn Ihr das Kind aus dem „Religionsbuche und aus dem Geheimbuche der Natur Alles „ziehen lasst, was ihr nicht erklären könnt.“ [3]

---

1. Pädagogik betrachtet die Religion nicht objectiv sondern subjectiv.[4]
2. Religion befreundet;
3. sie schützt;
4. sie muss aber **gegeben** werden, doch
5. nicht ausführlich dem Kinde;
6. mehr hinweisend als lehrend;
7. die Empfänglichkeit nicht erschöpfend,
8. also am wenigsten unzeitig eingeübt.
9. mit Rücksicht auf den Stand.
10. Keine Furcht (nämlich nicht mit Erregung des Affects; der Gedanke, dass der Höchste furchtbar sei, ist aber nothwendig.)
11. Nicht dogmatisch bis zur Aufregung des Zweifels.
12. Aber in Verbindung mit Naturkenntnissen
13. [illegible]it Zurückweisung des Egoismus.
[illegible]sweisend über die Gränzen des Wissens (nur [illegible] **hinauslehrend,**) woraus der Wiederspruch ent-

---

[illegible]

[illegible]nkte 1—15 stehen auf dem Rande links.
[illegible]i Hartenstein, Kl. Schr. III 395.

stünde, dass die Lehre wüsste, was sie eben nicht weiss.)

15. mit Hülfe der Bibel, also historisch und vorbereitend auf die kirchl. Gemeinschaft.

Blatt XV.

E. a. Häusliche Erziehung.

Die häusliche Erziehung war früher gedrückt durch den gewöhnlichen Mangel an Schulkenntnissen der Hauslehrer. Sie kann und muss sich jetzt allmählich und theilweise wieder heben, weil die Schulen jetzt mehr Gelehrsamkeit verbreiten als früher.

A. Die Erziehung ist wesentlich Sache der Familie. Der Staat bekümmert sich nur um die, welche ihm wichtig werden können. Einer Menge von Menschen, deren Dasein nur im engen Kreise etwas bedeutet, und mit ihrem Leben vergeht, lässt er ihre Unbedeutsamkeit. Er braucht Soldaten, Bauern, Handwerker, Beamte, Geistliche, er bekümmert sich um ihre Leistungen, aber nicht um ihr Inneres, nicht um sie selbst.

B. Der Staat kann das Innere der Menschen nicht beobachten, nicht bessern. Seine Schulvorschriften beziehen sich auf Prüfungen dessen, was sich prüfen lässt, — aufs Wissen, so weit es auf der Oberfläche hervortritt.

C. Selbst die Schullehrer können nicht die Tiefe der Einzelnen durchforschen. Sie ermessen vielmehr die Summe des Wissens, die sie im Ganzen verbreiten. Das ist ihr natürlicher Gesichtspunkt.

D. Die Erziehung soll also als ein häusliches Geschäft betrachtet werden, welches zwar Hülfe von aussen annimmt, sich aber niemals auf sie allein verlässt. Alle Schüler, alles Zusammenleben der Schüler ist nur Eins der Mittel zum Zweck.

Ein sehr grosser Theil nicht bloss der weiblichen sondern auch der männlichen Tugend besteht im Ertragen u. Leiden ohne Gegenwehr. Das ist für den Staat eine bloss negative Tugend; für den einzeln aber ist es — oder soll es doch sein — eine ganz positive; und gerade von der Erziehung wird deren Ausbildung gefordert.

Der Staat wird in der Regel nur diejenigen heranziehen, welche viel Oberfläche zeigen. Die Familie hat das Innere zu schätzen und wo möglich durch Achtung zu belohnen. —

om Stande des Hauslehrers.

A. Das Nachtheilige seiner Stellung ist, dass *die wenigen Knaben, denen Er sich widmet, dadurch sich wichtig gemacht werden* [1], dass er zwischen zwei gegebenen Punkten eingeschoben wird. Den einen findet er vest: die Zöglinge sind einmal so und so weit vernachlässigt. Den andern muss er, um etwas ganzes zu vermögen, hinauszuschieben suchen, nämlich den Eintritt in die höheren Klassen einer öffentl. Schule.

Er muss also die Kinder den Eltern zubilden; damit diese letzteren um so geneigter seyen, die Zeit, die sie ihre Kinder bey sich behalten, zu verlängern. Er muss zunächst als eigentlicher Erzieher wirken, damit die Vortheile der Häuslichkeit hervortreten, und die Bedenklichkeit, sie fortzuschicken, grösser werde. Er muss aber auch als Lehrer gute und sichtbare Fortschritte bewirken, damit man nicht den Unterricht anderswo suche.

Bei schwachen Köpfen u. bey Eltern, die Hindernisse in den Weg legen, lohnt's nicht, Hauslehrer zu seyn.

Einige Rücksicht muss sein Lehrplan auf die Schule nehmen, welcher die Zöglinge wahrscheinlich später übergeben werden.

B. Er muss sich mit denjenigen Kenntnissen, die ihm zum pädagog. Gebrauch dienen sollen, vorzugsweise versehen. Beyde alten Sprachen, Geographie und Geschichte liegen ihm zunächst. Der analytische und darstellende Unterricht müssen ihm geläufig seyn. Anschauungsübungen, Combinationslehre, Geometrie, Arithmetik — aber auch das Elementare der Naturgeschichte u. Physik, sollte nicht fehlen. Sein Lehrplan sey im Voraus überlegt; die nöthigen Veränderungen muss er bald nach dem Anfange des Geschäfts ohne Eigensinn, aber auch ohne Wankelmuth, zu erkennen suchen.

[1] Die in Schrägschrift gegebenen Worte sind ein späterer achtrag über der Zeile, sie nöthigten den Herausg. ob. zu dem veiten „dass“, welches in der Handschrift durch die gekennichnete Stellung des Nachtrages überflüssig war.

C. Er muss für Beschäftigung u. Aufsicht sorgen, — mit dem mindesten Zeitaufwande, da er seine Zeit zum eigenen Studium gerade in pädagog. Hinsicht sehr nöthig haben wird. Die Vorfrage, ob man ihm in jenen beyden Rücksichten zu Hülfe kommen könne und wolle? ist wichtig. —

Ein Schreiblehrer, der zugleich für Orthographie und für das nöthigste Grammatische im Deutschen sorge, ist ihm als Gehülfe zu wünschen, damit ihm manche Correkturen abgenommen werden.

D. Entweder er musste einen sehr guten Vorgänger haben, oder die Zöglinge müssen zwischen 7 bis 9 Jahren stehen.

Blatt XIVa.

E. b. Schulen.

Die Verschiedenheit der Köpfe ist das grosse Hinderniss aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten ist der Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schulmänner begünstigen, und alles nach Einer Schnur zu hobeln veranlassen Der Schein des Vielleistens, wo nicht Viel geleistet werden kann, muss fort. Bürgerschulen beklagen sich, wenn man ihnen die zuweist, die fürs Gymnasium nicht taugen. Sie begreifen nicht, dass man ihnen die Vielseitigkeit zuweiset, wenn auf jenen die Philologie einseitig herrscht.[1] —

A. Von der Anhäufung vieler Knaben.

1. Zu wenige geben keinen gleichmässigen Fortschritt, — zu viele machen, dass der Lehrer mehr von der allgemeinen Bewegung, worin die Menge einmal fortgehen muss, getrieben wird als selbst treiben kann. Sehr viele bilden leicht eine Gewalt, selbst mit Bewusstsein, wo nicht die Macht des Staates dahinter ist.
2. Unter Vielen bilden sich die Uebel einer rohen Geselligkeit. Partheyen und deren Zank und Streit und Betrug. Dagegen, als gegen ein stets drohendes Uebel muss immer gewirkt werden.

---

[1] cfr. Hartenstein, Kl. Schr. III p. 389.

Also — strenge Disciplin! Sie ist mehr Regierung als Zucht — eben desshalb nicht Erziehung.

3. Die äussere Welt wirkt gefährlich mit. In grossen Städten sind wenigstens Einige unter den Schülern in schlechter Aufsicht; diese verführen die andern. In kleinen Städten werden zahlreiche Lehranstalten gefüllt durch Knaben, deren Eltern fern wohnen. Da ist vollends keine Aufsicht, wenn nicht die Schule auf die ganze Stadt einwirkt. Strenge Schulgesetze zu brauchen.

B. Von der Verschiedenheit der Erziehungsanstalten und der ganz öffentlichen Schulen.

1. Jene wählen ihre Schüler, u. können sie ohne Bedenken entfernen.
2. Diese können die Aufnahme nicht verweigern, und nur in höchster Noth Schüler ausschliessen, denn die Schüler müssen irgend eine Schule finden, um nicht zu verwildern. Keine Schule aber will Ausschuss annehmen.
3. Dagegen müssen jene die Zucht mit übernehmen; also vor allem müssen sie ein eigenes Personal für Nebenbeschäftigung u. Aufsicht haben, wenn nicht die Lehrer in Gefahr gerathen sollen, sich vom Unterricht zu weit zu entfernen.
4. Jene, die Erziehungsanstalten, stehen nie recht vest: Es müsste denn der Staat sie ganz besonders in Schutz nehmen. Sie laufen Gefahr, den Ausschuss der Schüler zu bekommen. Sie brauchen durchaus Stipendien zu Freystellen für ausgewählte Schüler. Oft laufen sie auch Gefahr, Mangel an tüchtigen Lehrern zu empfinden, wenn sie nicht dafür eine sichere und stets fliessende Quelle haben.

C. Verschiedenheit der Schüler.

1. Von den höheren Communalschulen unterscheiden sich wesentlich die Beamten- und Gelehrtenschulen des Staats,
2. Der bey ihnen andere als pädagogische — wenn auch rein gelehrte — Zwecke verfolgt und durch seine Examina gelten macht.
3. Niedere Communalschulen, wollen nur Bruchstücke von Kenntnissen zu bestimmtem Gebrauch.

4. Ihnen schliessen sich die Gewerbeschulen an, — für ältere Fachschüler.
5. Städtische Elementarschulen für die Volksmasse.
6. Dorfschulen.
7. Bürgerschulen in kleinen Städten, die zum Theil Vorschulen seyn sollen.

Blatt XIVb.

Die letzteren Arten, sammt den Töchterschulen, sind einstweilen bey Seite zu setzen.

D. Vom Kommen und Gehen der Schulen.
1. Jede Schule sucht ein Ganzes zu seyn. Daher sind die Vorschulen (Progymnasien) nicht erwünscht.
2. Jede Schule sucht nicht bloss ihre Anfänge selbst zu besorgen u. zu sichern, sondern auch ihr Werk auszuführen. Also nur reife Schüler zu entlassen.
3. Aber sie muss fortwährend neue Schüler aufnehmen. Also:
   a) grosse Verschiedenheit der neuen Ankömmlinge.
   b) fortgehende Trennung der Individualitäten u. Fähigkeiten.
4. In der Mitte sollten sie demnach die meiste Gleichartigkeit der Schüler besitzen. Aber:
5. Wenn eine Schule nicht genau zweckmässig benutzt wird, so giebt es häufigen Abgang auch von mittleren Stufen. Daher denn auch hier grosse Verschiedenheit der Beharrlichen und der bald Reisefertigen und Reiselustigen.
6. Der letztere Uebelstand würde sich vermeiden lassen, wenn die Zwecke der Schulen nicht vermengt wären, und wenn nicht die Eltern sich oft unschlüssig u. ungewiss zeigten.
7. Jene ersten Umstände aber bleiben unvermeidlich. Daher sollte
   a) die erste Ungleichartigkeit besondere Nachhülfe Einzelner herbeiführen.
   b) Es sollte ein doppeltes prima geben. (die Selecta einiger Schulen möchte dahin weisen.)

E. Zweifel wegen des Klassensystems. Gross!

F. Ueberall nöthige Abiturientenprüfung — nicht, sowohl für die höhere Lehranstalt (Universität) sondern für die Schule selbst, um ihr Ziel festzustellen.

G. Von der Direktion, und der Klassenversetzung. Vorprüfung.

H. Lehrpläne, und Stundenpläne.

VII.

Der christliche Religionsunterricht ohne das alte Testament.

Von

Past. Prim. Dr. Katzer

Löbau i. S.

Auf dem Gebiete des evangelischen Religionsunterrichts, dessen Reformbedürftigkeit immer allgemeiner anerkannt wird, ist nur durch ein klares, prinzipielles Verfahren zu helfen. Es sind nicht einzelne Verbesserungen etwa dort anzubringen, wo der Schade am sichtlichsten zu Tage tritt, sondern es muss gefragt werden, ob der bisherige evangelische Religionsunterricht den für ihn massgebenden psychologischen, pädagogischen und evangelischen Grundsätzen entspricht. Je nach der hierauf zu erteilenden Antwort sind die Änderungen vorzunehmen. Stoff und Methode greifen dabei selbstverständlich ineinander. Was nun aber zunächst den ersteren anlangt, so bewegt sich der Hauptstreit um die Verwertung des alten Testaments und des lutherischen Katechismus für die christlich-religiöse Volkserziehung. In Bezug auf das alte Testament sind drei Parteien zu unterscheiden: die einen wollen unbedingt bei dem Bisherigen bleiben und auch nicht eine einzige Erzählung des alten Testaments preisgeben. Die anderen erkennen die Wichtigkeit des neuen Testaments gegenüber dem alten bereitwilligst an, wollen aber doch einiges aus dem letzteren beibehalten aus dogmatischen und pädagogischen Gründen. Die dritten verlangen

völlige Ausscheidung des alten Testaments aus dem evangelischen Religionsunterricht, werden aber als zu radikal von den übrigen bekämpft.

Soll nun von ihrem Standpunkte aus mit den beiden andern Parteien verhandelt werden, so ist von vornherein jede Verständigung mit denen, die das Gewohnte festzuhalten gedenken, zweifellos ausgeschlossen, obwohl ihnen zuzugestehen ist, dass sie von klaren und bestimmten Prinzipien ausgehen. Leider nur sind sie Gründen wenig zugänglich und begnügen sich meist mit Behauptungen. Demnach kann allein mit denen debattiert werden, die nur etwas von dem alten Testament, aber nicht so viel, als bis jetzt üblich war, für den evangelischen Religionsunterricht in der Volksschule als notwendig erachten. Sie können kurzweg die Eklektiker genannt werden, insofern sie eine gewisse Auswahl von alttestamentlichen Stoffen empfehlen. Dabei machen sie fast genau dieselben Gründe geltend, wie die erstgenannten, so weit diese überhaupt auf Begründungen sich einlassen.

Vor allem sind sie darin mit ihnen einig, dass sie nicht müde werden zu wiederholen: ohne altes Testament sei Christus und folgerichtig das ganze Christentum gar nicht zu verstehen. Professoren, Pastoren und Pädagogen vertreten diese Anschauung mit mehr oder weniger Schärfe der Deduktion. Sie sind zu ihrem grössten Teile sogar geneigt, den Gegnern des alten Testaments im evangelischen Religionsunterricht mangelhafte Auffassung des Christentums und der Person Christi, wohl auch einseitige theologische Bildung beizumessen. Sie meinen, dem Bestreben, das Alttestamentliche von der christlich-religiösen Erziehung fern zu halten, läge eine zu geringe, fast dem evangelischen Bekenntnisse widerstrebende, Schätzung des alten Testaments zu Grunde. Die moderne Kritik will ihnen als die Ursache hiervon erscheinen. Doch diese ganze neuere Beurteilung der alttestamentlichen Schriften kann bei dem Streit um das alte Testament als Unterrichts- und Erziehungsmittel vollständig ausser Erwägung bleiben. Es scheint das einem Professor [1], der sonst über das dem alten Testament entgegenstehende Buch „Das Juden-Christentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus“ sehr wohlwollend urteilt, in hohem

[1] Prof. Dr. Friedrich Flöring in Friedeberg in seinem sehr interessanten Vortrage über „Das alte Testament im evangelischen Religionsunterricht. 1895.

Grade merkwürdig [1], braucht aber gar nicht verwunderlich zu sein. Eine Beurteilung des alten Testaments vom pädagogischen Standpunkte aus hat sich gar nicht mit kritischen Fragen zu beschäftigen, sondern nur zu untersuchen, ob der aus dem alten Testament redende Geist mit dem christlichen so zusammenstimmt, ob die von ihm erzeugten Schriften und von ihm durchwehten Erzählungen als ein so zweckmässiges Mittel zum Verständnis Christi und des Christentums angesehen werden müssen, dass sie gar nicht entbehrt werden können. Wie es mit den einzelnen Büchern des alten Testaments steht, ob z. B. Wellhausen recht hat, oder seine Gegner, kommt hierbei gar nicht in Betracht.

Energisch ist aber der Vorwurf abzuweisen, als ob mit dem Zweifel an dem pädagogischen Werte für die christliche Erziehung eine flache Geringschätzung des alten Testaments überhaupt Hand in Hand gehen müsste. Das alte Testament ist ein heiliges Buch, es ist eine Urkunde der göttlichen Offenbarung so gut wie das neue Testament. Auch in ihm haben die heiligen Männer Gottes geredet, getrieben von dem heiligen Geist. Aber es ist ein Buch, das von Gott nur für das jüdische Volk bestimmt war, das er nur diesem gegeben hat, und das daher auch nur diesem angehören soll. Christus selbst bezeichnet die in dem alten Bunde sich zeigende göttliche Offenbarungsstufe als überwunden, indem er den neuen Bund gründet. Man darf nur den Ausspruch Jesu über Johannes den Täufer anführen und die Einsetzung des heiligen Abendmahls, auch seine Auslegung des Gesetzes in der Bergpredigt, abgesehen von manchem anderen, um das zu begreifen. Grade Christus selbst ist das klassischste Beispiel dafür, wie jemand das Neue allein für massgebend ansehen kann, ohne den Respekt vor dem Alten zu verletzen. Das alte Testament soll und muss also durchaus als göttliches Buch gelten, als ehrwürdig und heilig, aber nicht als Erziehungsmittel zum Christentum. Entschieden begehen die ein Unrecht, welche das Buch, das uns von Moses und den Propheten sagt, irgendwie bespötteln und herabsetzen. Sie ver-

---

[1] Flöring, a. a. O, 5: „Die Frage nach der Berechtigung des alten Testaments im evangelischen Religionsunterrichte ist in neuerer Zeit besonders angeregt worden durch ein Buch, das sich merkwürdigerweise von der neueren wissenschaftlichen Arbeit am Alten Testament im wesentlichen nicht beeinflusst zeigt und in dieser Beziehung ganz wohl hätte vor 50 Jahren geschrieben sein können.“

stehen nicht in heiligen Schriften zu lesen. Aber ebenso entschieden dürfen die gegen falsche Vorwürfe und Verdächtigungen sich verwahren, welche das alte Testament für den evangelischen Religionsunterricht nicht als geeignet zu halten vermögen.

Das alte Testament ist nur deswegen aus dem evangelischen Religionsunterricht in der Volksschule auszuschliessen, weil es einen anderen religiösen Geist atmet, als das Christentum, und weil das Kind nur in einer Religion, nicht in zweien gleichzeitig zu unterrichten und nur in einer zu erziehen ist. Im tiefsten Grunde freilich ist es der heilige Geist, derselbe, der in jeder Religion seine Schwingen regt (auch in den. heidnischen), der in dem alten Testamente redet. Aber es ist der heilige Geist Gottes, vermählt mit dem jüdisch-nationalen Geist. Sollte das Christentum von denselben religiösen Anschauungen ausgehen und getragen sein, wie das alttestamentliche Judentum, so hätte Jesus seinen Jüngern nicht den neuen Geist verheissen, der die alten Schläuche zerreisst. Göttliche Offenbarung, göttliche Inspiration ist überall, wo ein Menschenherz höher schlägt und sehnsuchtsvoll das Ewige und den Ewigen sucht. Aber die Geister der Menschen, die Geister der Völker sind verschieden und auch die Zeiten sind ungleich, in denen das Göttliche in das Menschliche sich hernieder senkt. Diese Wahrheit räumen alle theologischen Richtungen dadurch ein, dass sie das alte Testament als eine niedrigere Offenbarungsstufe anerkennen gegenüber der neutestamentlichen. Deswegen allein aber ist dort das alte Testament nicht am Platze, wo es gilt christliche Charaktere zu bilden, oder wie man auch sagen kann, zu Christo zu führen, und etwas anderes soll die evangelische Volkserziehung nicht bezwecken. Darüber sind alle pädagogischen Richtungen hoffentlich einverstanden.

Wird aber das alte Testament als eine niedrigere Offenbarungsstufe einstimmig von allen erklärt, so ist schon von hier aus schwer einzusehen, wie diese niedrigere Offenbarungsstufe das Verständnis der höheren fördern soll. Das Höhere wird niemals durch das Niedere, das Hellere niemals durch das Dunklere licht und klar gemacht werden können, sondern nur das Niedere durch das Höhere, das Dunklere durch das Helle. Es wäre zu wünschen, dass bald über diesen einfachen und in seiner Logik kaum anfechtbaren Satz nicht mehr disputiert zu werden brauchte. Dies zugegeben, werden aber hier die Verteidiger des alten Testaments als christliches Erziehungsmittel einhalten:

es darf nicht bloss von dem Niederen und Höheren, von dem Schatten und der Wirklichkeit, von dem Unvollkommenen und dem Vollkommenen geredet werden, sondern das Historische sei zu betonen. Einmal, so sagen sie, kann das Kind nicht ohne Weiteres auf die Stufe der Vollkommenheit versetzt werden, sondern muss eine Vorbereitungszeit auch in der Schule durchleben, die es auf Christum hinleitet. Das andere Mal ist die Person Christi bei dem Fehlen des alten Testaments in dem Religionsunterrichte ohne geschichtlichen Hintergrund und sonach unverständlich.

Auf die erste Behauptung mag Schleiermacher antworten, gewiss ein guter theologischer und pädagogischer Gewährsmann.[1] Er sagt in seiner Erziehungslehre (S. 349): „Man hat in neuerer Zeit in einem pädagogischen System die Ansicht aufgestellt, die Kinder müssten in religiöser Hinsicht den Gang des ganzen menschlichen Geschlechts durchmachen, sie müssten erst Heiden sein und so die Naturanschauung auffassen, dann durch Belehrung und Bestrafung zum Sittlichen getrieben zum gesetzlichen Monotheismus übergehen und dann erst Christen werden. Das Wahre hieran ist das, dass sie zu der Religion und zu den religiösen Vorstellungen des erwachsenen Geschlechts nur allmählich gelangen können. Aber ganz verkehrt ist, was jene Ansicht darüber aufstellt, wie die Kinder dazu gelangen. Alles soll doch bei den Kindern von dem gemeinsamen Leben und aus dem Gesamtbewusstsein derer, unter denen sie leben, hervorgehen. Der alte Polytheismus ist nur noch etwas Historisches und weder in das vaterländische noch in das klassische Altertum können die Kinder in dieser Zeit Einsicht haben; nur auf eine erkünstelte Weise könnte man sie sich in das Heidentum hineinleben lassen. Noch schlimmer aber

[1] Professor Siegfried, Theolog. Jahresber. v. J. 1894, I, 60 erklärt zwar, dass Schleiermacher in Bezug auf seine Anschauungen über das alte Testament eine „mangelhafte theologische Ausbildung“ (!) zeige. Dabei kann jedoch kaum die Frage unterdrückt werden ob mehr Einseitigkeit bei einem, die sämtliche Theologie mächtig anregenden, Manne wie Schleiermacher zu vermuten sein wird, oder bei einem vornehmlich mit dem alten Testamente beschäftigten Professor. Die Theologie darf sich den religionsphilosophischen Standpunkt, der das Ganze überkleidet, nicht verkümmern lassen. Allen Respekt trotzdem vor den Professoren des alten Testaments. Nur sollen sie nicht zu weit gehen wie Prof. Hermann Schulz, der das alte Testament sogar zum Masstab des neuen macht. (Hermann Schulz, Das alte Testament und die christliche Gemeinde, S. 16.)

wäre, sie in den gesetzlichen Monotheismus hineinzuführen und durch dessen Belohnungen und Strafen zu locken und zu schrecken: dann würden sie aus dem geistigen religiösen Element gehoben und in das eigennützige sinnliche hinein gebracht." Wenn doch diese Worte Schleiermachers und vieles andere, was er über das Verhältnis des Christentums zum alttestamentlichen Judentume sagt, einmal von Theologen und Pädagogen beachtet werden möchten! Dann würde auch Paulus besser verstanden werden, wenn es bei ihm heisst: „Also ist das Gesetz unser Zuchtmeister gewesen auf Christum (Gal. III, 24), welchem Ausspruche der Apostel selbst die unmittelbar darauf folgenden Worte hinzufügt: „Nun aber der Glaube gekommen ist, sind wir nicht mehr unter dem Zuchtmeister." Das sollen die beherzigen, welche meinen das Evangelium Christi nur durch das jüdisch-mosaische Getetz deutlich und annehmbar machen zu können. Das Gesetz und mit ihm das alte Testament ist der Zuchtmeister auf Christum für die Juden gewesen und wird es bleiben, aber für niemand anders. Diese Auffassung des Historischen dürfte denn doch die richtige sein.

Die geschichtliche Entwickelung genau angesehen, stellt sich aber ausserdem noch heraus, dass die Juden durch das alte Testament nicht empfänglicher für das Christentum geworden sind, als die übrigen Kulturvölker ohne dasselbe. Die Nation des Gesetzes und der Propheten hat Christum verworfen. Kein historischer Beweis für die Entbehrlichbeit des alten Testaments in dem christlichen Religionsunterrichte kann schlagender sein, als dieser. Was vermag dem gegenüber eine Behauptung wie die: „für das rechte Verständnis Jesu Christi, nach seiner menschlichen und seiner göttlichen Seite, ist jedem Christenmenschen und nicht bloss dem Theologen, das alte Testament als das historisch erste Mittel von Gott gegeben."[1] Die Juden haben das alte Testament gehabt, und haben Christum nicht verstanden. Warum sollen also die Christen das alte Testament in ihrer religiösen Erziehung haben müssen? — Weil Christus sonst ohne historischen Hintergrund dasteht, das ist die andere Wendung, die dem sogenannten historischen Argumente gegeben wird.

Niemand wird nun bestreiten, dass auch die am meisten Epoche machende Person, auch der Grösste, der unter den

[1] Flöring a. a. O., S. 13.

Menschen erschien, nicht aus jedem geschichtlichen Zusammenhange herausgerissen werden darf. Wir hätten dann nur einen idealen, wohl gar nur einen ideellen Christus: Doch die Geschichte, aus der heraus ein grosser Geist, einmal profan und allgemein zu reden, begriffen wird, ist die Geschichte der Zeit, in der er stand, keine andre. Wollte man dem wieder entgegenhalten: diese Zeit ist aber wieder nur verständlich durch die vorhergehende, so erhielte man eine Reihe von Zeiten, deren Betrachtung kaum zu einem Ende führen könnte und schwer bis zu der Person, die verstanden werden soll, gelangen liesse. Das gilt auch dem Einwande, dass grade das für das Verständnis Christi Wichtige in seiner Zeitgeschichte nichts anderes sei, als Nachwirkung der früheren (prophetischen) Zeit Israels (Flöring).

Christum geschichtlich auffassen kann also nur bedeuten ihn zeitgeschichtlich auffassen. Damit ist die neuere Theologie auf das Eifrigste beschäftigt. Nur möchte sie sich hüten Gestalt und Wesen Jesu zu eng und ausschliesslich mit dem Geschichtlichen in Berührung zu bringen und ihn zu sehr als in seiner Zeit und aus seiner Zeit, oder mit seiner Zeit geworden anzusehen. Damit ginge das Ursprüngliche und Offenbarungsmässige verloren. In dem Sinne Jesum verstehen zu wollen, dass überall nach einem Zusammenhange mit der Vergangenheit und der damaligen Gegenwart seines Volkes gesucht wird, heisst seine Person entwerten. Offenbarung ist aber gerade das, „was weder als Nachahmung zu begreifen noch aus äusseren Anregungen und früheren Zuständen befriedigend erklärt werden kann.“ (Schleiermacher.) Je vollkommener, je reiner eine Offenbarung ist, desto weniger nimmt sie aus dem sogenannten historischen Zusammenhange. Die Menschheit reift für eine Offenbarung, ihre Aneignungsfähigkeit steigert sich, aber die Offenbarung selbst stammt aus dem göttlichen Urquell, nicht aus der menschlichen Geschichte. Jede rechte Offenbarung ist etwas durchaus Persönliches und je grösser die offenbarende Person sich zeigt, desto weniger schöpft sie aus ihrer Umgebung, oder aus der Vergangenheit. Sie tritt deshalb nicht unvermittelt in die Geschichte ein, sondern die Vermittelung liegt nur auf Seite derer, denen die Offenbarung durch eine solche gottbegabte Persönlichkeit gebracht wird. Die Empfangenden müssen dem Neuen entgegen wachsen, insofern unter ihnen das Verständnis dafür vorbereitet wird. Das Neue selbst wird gegeben, nicht erzeugt.

Kein Mensch wird in dieses Geheimnis der Geschichte eindringen. Aber der irrt oder hat eine ganz oberflächliche Auffassung von dem, was Geschichte ist, der nur auf das äussere Geschehen sieht, nur auf die wahrnehmbaren Fäden, die zu Tage liegen. Der innerste Gehalt der Geschichte gehört zu den Imponderabilien, zu dem Immateriellen. Von dieser Betrachtungsweise aus Christo näher zu treten heisst nicht einen „idealen" Christus schaffen, etwa gar nach eigener Willkür, sondern grade den wirklichen Christus ergreifen. Historische Persönlichkeit im eminenten Sinne, ja Persönlichkeit überhaupt, wird nicht erfasst mit dem Intellekt, sondern erlebt. Daher mag für das Verständnis des theologischen Christus, um nicht zu sagen des dogmatischen, das alte Testament notwendig sein, wiewohl dadurch auch nur das weniger Wichtige an ihm begriffen wird. Für das Verständnis des lebendigen Christus gewiss nicht. Was heisst denn auch Christum verstehen? Nichts anderes, als so lange vor ihm stehen, bis wir mit diesem Stehen unsern Zweck erreicht haben und sagen dürfen: „So lebe nun nicht ich, sondern Christus lebet in mir!" (Gal. II, 20.) Wird hierzu jemand das alte Testament brauchen? Das könnte seine Gedanken nur zerstreuen und auf anderes ablenken. Es ist daher das gerade Gegenteil wahr von dem, was von dem Verhältnis des Christentums zum alten Testamente behauptet wird: Wir verstehen nicht Christum durch das alte Testament, sondern das alte Testament und alle andere Geschichte und alle anderen geistigen Bewegungen und Erzeugnisse der Menschheit durch Christum. Er ist der Mittelpunkt der Weltgeschichte, von dem aus, als von dem Licht der Welt, nach allen Seiten erhellende Strahlen sich ergiessen. Im evangelischen Religionsunterricht aber geht die erziehende Arbeit auf das Verständnis Christi und nicht auf das des alten Testaments. Deutlicher und zutreffender kann kaum etwas sein.

Der Religionsunterricht in der Volksschule hat auch gar nicht viel Zeit zu verlieren. Er muss auf so geradem Wege wie nur möglich seinem Ziele, Christo, zuschreiten. Dauerte die religiöse Erziehung der Volksschule statt acht, zwölf oder noch mehr Jahre, dann liesse sich weiter über die Sache reden und es müsste entschieden dafür gesorgt werden, dass Stoffe aus der Religionsgeschichte der Kulturvölker, in erster Reihe des jüdischen Volkes, Raum im Unterricht fänden, um dann, wenn das Christentum hinreichend angeeignet worden ist, durch Vergleiche seinen Wert desto klarer erkennen zu lassen. Doch die

Schulzeit für den Volksschüler ist zu kurz und man darf von Glück sagen, wenn er wenigstens die Fähigkeit erlangt hat in seinem Christentum nach der Schulentlassung selbständig vorwärts zu schreiten. Das leuchtet einer grossen Anzahl von Pädagogen und schliesslich wohl auch manchem Theologen ein. Sie sagen aber nicht, dass deshalb das alte Testament ganz aus dem evangelischen Religionsunterrichte fortbleiben müsste, sondern nur, dass man den alttestamentlichen Stoff beschränken solle. Doch es fehlt ihnen dabei gänzlich an dem Massstabe zu einer zweckmässigen Auswahl.

Ganz bezeichnend hierfür ist ein von Lietz in dem Pädagogischen Universitätsseminar zu Jena gehaltener Vortrag über „Neue Aufgabe auf dem Gebiete des christlichen Religions-Unterrichts."[1] Er empfiehlt nach den vorbereitenden Stoffen in den ersten drei Schuljahren für das vierte und etwa die erste Hälfte des fünften „das dem Kinde Angemessene aus der Patriarchenzeit, Abraham zum Teil Isaak, Jakob [sehr sorgfältige Auswahl!]. Joseph, ferner das Leben des Moses, weniges über Saul und David und die Teilung des Reichs." Vorher aber hat er gesagt: „Es ist falsch, mit der Schöpfungsgeschichte, Sündenfall etc. zu beginnen, da diese Erzählungen nicht nur für das erste sondern auch noch für das dritte Schuljahr viel zu schwer sind. ... Somit wäre mit der Patriarchengeschichte zu beginnen. ... Von den Patriarchen wäre vielleicht Jakob, eine unserm christlich-nationalen Empfinden unsympathische Gestalt, ganz zu streichen. Aus dem Leben des Abraham, Isaak, Joseph ist das sittlich-religiös Bedenkliche und alles Wertlose zu entfernen. Aber auch bei grösster Verkürzung des Stoffs kann man der Behandlung des Lebens eines Abraham, Isaak, Joseph in der Schule dennoch nicht mit ungeteilter Freude gegenüberstehen." — In solchen Geständnissen und Urteilen über das alte Testament ist fast alles unsicher und zweifelhaft. Der Grund des Schwankens liegt in dem Umstande, dass in der religiösen Volkserziehung zwei von einander verschiedene und auf ungleicher Offenbarungsstufe stehende religiöse Anschauungen mit einander verknüpft werden sollen. Das christliche Bewusstsein sträubt sich gegen das und jene im alten Testament, weil altes Kleid und neuer Flicken nicht zusammenpassen. Unverständiger Weise wird dann das alte Testament oft genug von Urteilslosen an sich selbst herabgesetzt, anstatt seine Hoheit,

[1] Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. 6. Heft. 161 ff.

seine heilige Grösse für sich zu begreifen, und auch für sich bestehen zu lassen. Die neuerdings umsichgreifende Geringschätzung des alten Testaments rührt nur von dem falschen Massstabe her, der angelegt wird. Wer mit täppischer Hand diesen Teil der Bibel antastet, was übrigens durch Lietz nicht geschieht, beweist damit nur die eigene Urteilsunfähigkeit. Zu der respektwidrigen Behandlung des alten Testaments gehört aber auch das Kürzen, tendenziöse Aus- und Einlegen, Weglassen, Deuteln und Zurechtmachen alttestamentlicher Erzählungen und Aussprüche, wie es bisher üblich gewesen ist in den Schulen. Wenn man so an anderen Geschichten deuten und beschneiden, korrigieren und experimentieren wollte, so könnten neben dem alten Testamente auch Erzählungen aus der griechischen und germanischen oder indischen Litteratur benutzt werden, allerdings auch wieder nicht ohne ihren ursprünglichen Charakter zu zerstören. Niemand aber wird das empfehlen wollen.

Denen, die das alte Testament aus dem evangelischen Religionsunterrichte auszuschliessen wünschen, wird bis zur Ermüdung der Vorwurf grossen Mangels an historischem Sinn gemacht. Nirgends kann aber dieser Mangel grösser sein, als bei der bisher üblichen Behandlung des alten Testaments in der religiösen Volkserziehung. Übrigens besteht ein geschichtliches Verfahren das mit Recht auf diese Bezeichnung Anspruch macht nicht darin, dass man auf ewig die gewordene reife Frucht mit dem Zweige verbunden halten möchte, dem sie entwuchs, sondern darin, dass man das Gesetz der fortschreitenden Entwickelung beachtet. Die Natur selbst giebt uns hier den rechten Fingerzeig, indem sie die Frucht zur selbständigen Grösse werden lässt, die wieder zu einem Baum oder einer Pflanze sich zu entfalten vermag. Wahrhaft geschichtlicher Sinn wird auch nie vergessen, dass je grösser und bedeutender ein Werdendes und Gewordenes ist, desto weniger der Fruchtboden dafür auf einem engbegrenzten Raume liegen kann.

Wird nun geschichtlich und mit der gehörigen Achtung vor dem alten Testament verfahren, welches ist dann der Massstab der Auswahl? Zwei Kriterien hat man auf diese Frage genannt: Einmal soll nur das aus dem alten Testamente in dem evangelischen Religionsunterrichte Platz finden, „was Christum treibt" und das andere Mal „das, was dem Christentum wesensverwandt ist.[1] Beide Kriterien sehen einander sehr

[1] Schiele, Christliche Welt, 1894, 586 ff.

ähnlich, müssen aber doch auseinander gehalten werden. Das zweite ist das allgemeinere und deutet entweder auf eine religiöse Wesenverwandtschaft mit dem Christentum, den Monotheismus des alten Testaments, oder auf eine ethische, das Gesetz. Was nun den Monotheismus betrifft so ist die Volksreligion Israels von der höheren Religion seiner bevorzugten Geister zu unterscheiden und darauf hinzuweisen, dass, wie Schleiermacher sagt, auch „die hellenische Weltweisheit nach dem Monotheismus strebte.[1] Auch ist der alttestamentliche jüdische Gottesbegriff ein wesentlich anderer, als der christliche. Transcendenz und Immanenz bilden hier die Hauptunterscheidungsmerkmale. Dass die Ethik des Dekalogs aber an die Ethik Jesu nicht hinanreicht, wird niemand der sich auf Ethik versteht, leugnen wollen. Hier braucht man nur an das „Ihr habt gehört, dass zu den Alten gesagt ist, ich aber sage Euch“ zu erinnern. Die Moral des Dekalogs ist nicht anders wesensverwandt mit dem Christentum, als jede höhere Moral, durch gemeinsame Züge aus dem Urgrunde aller Ethik.[2] Sonach ist das im alten Testamente enthaltene dem Christentume wesensverwandte doch sehr allgemeiner Natur, eine Verwandtschaft, die nicht allein im alten Testamente sich findet und die darum auch keinen zwingenden Grund abgeben kann, es im evangelischen Religionsunterrichte zu verwerten. Es ist so allgemeiner Art, und ist so sehr ein Bestandteil des ganzen alten Testaments, dass man es nicht wohl zu einem Kriterium der Auswahl machen kann, und dass der Unterschied doch immer grösser bleibt als die Verwandtschaft. Nicht besser steht es mit dem „was Christum treibt“. Einige behaupten, das ganze alte Testament treibe eben Christum als die Vorbereitung auf ihn. Andere bringen eine weitumfassende Typik in Anwendung, welche wieder eine grosse Menge alttestamentlicher Stoffe zur Besprechung im evangelischen Religionsunterricht fordern würde. Was ist doch alles als typisch auf Christum bezeichnet worden! Daher müsste auch in diesem Punkte bald wieder Streit entstehen über den Umfang dessen,

[1] Schleiermachers Glaubenslehre I, 75. Die Religionen der Heiden werden noch immer vielfach unterschätzt, eine Nachwirkung des grossen Einflusses, welchen die alttestamentliche Betrachtungsweise fremder Glaubensarten ausgeübt hat. Die vergleichende Religionswissenschaft fängt an eine Wendung zu einer gerechten Beurteilung zu bringen.

[2] Das ist auch Luthers Anschauung.

„was Christum treibt“ im alten Testamente. Demgemäss scheint nur der eine Ausweg übrig, dass man sich zurückzieht auf die Propheten und ihre messianischen Weissagungen und Hoffnungen. Dieser Vorschlag wird in neuerer Zeit von theologischer und pädagogischer Seite gemacht mit der Begründung, dass bei den Propheten ganz direkte Beziehungen auf Christus zu finden sind, einzig in ihrer Art auch im Vergleich zu allen übrigen Völkern.

Dass die israelitischen Propheten einzig in ihrer Art sind, mag unbestritten bleiben. Aber alle führenden Geister irgend eines Volks sind einzig in ihrer Art als die ausgeprägtesten Individualitäten dieses Volkes. Auch hat jede menschliche Grösse, auch wenn sie sich nicht unter dem jüdischen Volke findet, einen göttlichen Funken in sich. Der Geist Gottes ist nicht in nationale Schranken gebannt. Dies zu erkennen und anzuerkennen gehört zu den grossen Unterschieden der christlichen und der alttestamentlich-jüdischen Anschauungsweise. Wenn aber die, welche das alte Testament dem evangelischen Religionsunterricht in kleinerem oder grösserem Umfange erhalten wissen wollen, von der Eigenartigkeit der Propheten reden, so haben sie dabei die messianischen Weissagungen und die auf eine vollkommenere Religiosität zielenden Ideen des Prophetismus in Gedanken. Deshalb, weil die israelitischen Propheten auf den kommenden Messias hinweisen und die Reformatoren des jüdischen Glaubens waren, soll ihre eingehendere Betrachtung die geeignetste, ja, unbedingt notwendige Vorbereitung für das Verständnis Christi sein. Thrändorf sagt hierüber: „Im idealen Umgange mit den Propheten soll der Schüler aus ihrem Geiste heraus fühlen und denken lernen, damit er dadurch befähigt wird, sich in den hineinzuleben und den in sich Gestalt gewinnen zu lassen, der alle bei den Propheten vereinzelt hervortretenden Strahlen höherer Erkenntnis in sich zur hellleuchtenden Sonne gesammelt hat.[1] Noch stärker drückt sich Lietz aus: „das sollte keiner verkennen, dass Christi Person ohne Rückgehen auf seine Vorläufer unverständlich bleibt. Über Jesus sprechen wollen ohne vorher von der früheren Herrlichkeit seines Volks, der Knechtschaft unter Assur, Babel, Syrien, Rom, kurz von der langen prophetischen und nachprophetischen Zeit eingehend gehandelt zu haben, hiesse dasselbe wie über Armin und

[1] Jahrbuch des Verins für wissenschaftliche Pädagogik XVI. Jahrgang, 56.

die Schlacht im Teutoburger Walde erzählen, ohne vorher ein Wort von der ehemaligen Freiheit der Germanen und der späteren Unterdrückung durch Rom zu sagen.[1] Gegen diese Behauptung und gegen diesen Vergleich liegt schon der eine Einwand nahe, dass es sich bei der Erzählung von der Schlacht im Teutoburger Walde und bei der Schilderung der ehemaligen Freiheit der Germanen um ein und dasselbe Volk handelt, und dann, wenn man Jesum nur zu den geschichtlichen Personen des Judentums rechnen dürfte, allerdings, um die Historie dieses Volks und ihn zu verstehen, der Prophetismus des alten Testaments behandelt werden müsste. Doch in dem evangelischen Religionsunterrichte handelt es sich nicht um jüdische Geschichte, sondern um die sichere und möglichst zu beschleunigende Hinleitung zu Christo, dem Welterlöser.

Aber es sind noch andere Einwände zu erheben, zunächst dagegen, dass das Christentum in zu grosse Abhängigkeit von dem Prophetismus gesetzt wird. Professor Cornill geht unter anderem darin soweit, dass er ausspricht: „Jesus von Nazareth hat im Gegensatze zu dem pharisäischen Judentum seiner Zeit bewusst an den israelitischen Prophetismus angeknüpft er selbst seine reinste Blüte und seine reifste Frucht. Die israelitische Prophetin ist die Maria, welche das Christentum geboren hat und die christliche Kirche selbst hat das Erdenwallen ihres Stifters nicht besser zu bezeichnen gewusst, als dass sie von ihm als von seinem Prophetenamte redete . . .

„Die Geschichte der gesamten Menschheit hat nichts hervorgebracht, was sich auch nur entfernt mit dem israelitischen Prophetismus vergleichen liesse: Durch seinen Prophetismus ist Israel der Prophet der Menschheit geworden.“ [2] — Das ist denn doch mehr, als eine unbefangene und allseitige Beobachtung der Kultur- und Religionsgeschichte beweisen kann, ein significentes Beispiel dafür, wie weit die Überschätzung des alten Testaments in seiner Bedeutung für das Christentum führen kann. Das sollte eine Warnung sein, zu viel Vorbereitung auf Christus in dem Judentume, selbst wenn es seine klassischsten Repräsentanten gilt, zu finden. Jesus von Nazareth die reinste Blüte und reifste Frucht des israelitischen

[1] Lietz, Neue Aufgabe auf dem Gebiete des christlichen Religionsunterrichts. (Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena, 81.)

[2] Cornill, Der israelitische Prophetismus, Strassburg, Trübner, 177.

Prophetismus! Da ist seine Originalität völlig dahin, geschweige denn, dass noch von ihm als einer Offenbarung Gottes die Rede sein könnte. Wir haben nichts, als Entwickelung vor uns, wenn auch etwa unter göttlicher Oberleitung. Jesus hat seine Ideen den jüdischen Propheten entnommen und sie vervollkommnet. Er ist nichts, als ein Fortbildner des klassischen Judentums. Weniger kann man in der That von Jesu nicht aussagen! Darin zeigt sich ein Mangel an Verständnis für Christus und das Christentum, der nicht grösser sein kann und der recht deutlich erkennen lässt, wie wenig das Studium des alten Testaments die Einsicht in das Wesen Christi und der christlichen Religion zu fördern und zu vertiefen vermag. Ist denn Christus oder „Jesus von Nazareth“ nur ein Religionslehrer und Ethiker, der seine Gedanken von anderen in sein System herübernimmt? Er steht so hoch über den Propheten, als der Himmel über der Erde ist. Johannes der Täufer ist nach Jesu eigenem Ausspruch mehr, als ein Prophet, aber der Kleinste im Himmelreich ist grösser, als er. Dieses Wort Jesu scheinen die alttestamentlichen Schwärmer ganz zu übersehen. Christus ist die lebendige Offenbarung Gottes und das Christentum ist Leben. Das schöpft man nicht aus irgend einer Lehre, sondern das teilt sich mit nur von Person zu Person. Schleiermacher thut den unbestreitbar richtigen Ausspruch: „Ein Erweis Christi als Erlöser aus den prophetischen Aussagen ist unmöglich,“ nachdem er unmittelbar vorher eben so richtig gesagt hat: „es wird sich niemals nachweisen lassen, dass jene Propheten Christum, wie er wirklich gewesen ist, und noch weniger das Messianische Reich, so wie es sich wirklich als Christentum entwickelt hat, vorausgesehen haben.“ [1] Diesen Sätzen zu widersprechen, würde wieder nur Mangel an wirklich historischem Sinn sein und Mangel an Verständnis für das, was Geschichte ist.

Wie viel auch von der „Weltreligion“ gerühmt wird, die zuerst von den Propheten klar erkannt worden sein soll, der israelitische Prophetismus ist partikularistischer Universalismus. Er sieht das Heil der Welt in der Unterordnung und Einverleibung aller Völker unter und in das Judentum. Das ist zu lesen in Duhms Theologie der Propheten, bei Reuss, bei Orelli und bei anderen Forschern, auch bei den Propheten selbst für jeden, der vorurteilslos an ihre Lektion hinantritt. Damit wird

[1] Schleiermacher, Glaubenslehre, I, 91.

den Propheten nichts von ihrer Ehre genommen und nichts an ihrer Bedeutung herabgemindert. Sie waren gross und sind es noch neben vielen anderen Grossen in der Welt. Sie waren Boten Gottes und sind es noch neben anderen Boten Gottes unter den Völkern. Christus hat ihre Schriften citiert, Christus hat sich auf sie berufen, hat von ihnen geredet und sich dargestellt als die Erfüllung prophetischer Worte. Aber er hat dies gethan weil er zu den Juden redete. Den Kernpunkt seines Evangeliums bilden die Citate nicht. Dieser ragt über das Alttestamentliche, den Prophetismus mit eingeschlossen, weit hinaus. Wenn er sich das Licht der Welt nennt und wir an ihn als an das Licht der Welt glauben, so ist das kein erborgtes, kein abgeleitetes, sondern ursprüngliches Licht. Für die Juden sind die Propheten gewiss eine rechte Vorbereitung auf Christus. Für Christenkinder ist überhaupt nicht Vorbereitung auf Christum, sondern nur Hinleitung zu ihm nötig; weil wir glücklicherweise Christum schon selbst haben in dem Evangelium und in der lebendigen christlichen Gemeinde, zu der die Kinder gehören. Hier gilt nur das „Komm und siehe,“ weiter nichts. — Dass die Propheten überhaupt auf Christum vorbereiten und in diesem Sinne, allerdings hauptsächlich Juden, zu ihm führen können, ist damit nicht geleugnet, sondern nur dieses, dass sie für Christenkinder als solche Vorbereitung notwendig sind. Etwas Unnötiges wird aber dem evangelischen Religionsunterricht niemand zumuten wollen, schon weil er gar keine Zeit zu verlieren hat. Der christliche Religionsunterricht ist nicht Judenmission und Christus ist nicht der jüdische Messias, sondern des „Menschen Sohn“ und der Erlöser der ganzen Welt. Die Propheten können auch nur als Vorbereitung für das Verständnis Christi angesehen werden, wenn man sie christlich deutet. Man muss also das Christentum schon haben und von ihm bei der Deutung des jüdischen Prophetismus auf Christum ausgehen.

Wird aber nun das Christenkind von der Stufe des Christentums erst wieder auf die Vorstufe der Propheten zurückgeführt, so ist das Mangel an historischem Sinn, dem thatsächlichen Entwickelungsgang des Kindes und des Christentums zuwider. Das kann nur von denen verkannt werden, welche die Bedeutung der lebendigen christlichen Gemeinde unterschätzen. Diese Gemeinde ist da. Christus hat sie gegründet. Sie lebt durch ihn. Sie ist, um einmal in den üblichen Ausdrücken der Dogmatik zu reden, der neue Bund, durch den der alte eben antiquiert

ist. Diese Gemeinde, der Leib Christi, ist getragen und durchweht von dem neuen Geiste, den Jesus den Seinen verheissen hat. Sie ist von ihm immer weiter in die Wahrheit geleitet worden und wird in die Wahrheit von ihm auch ferner geleitet werden. Sie umgiebt mit ihrem lebendigen, unsichtbaren Wirken das in einer christlichen Familie geborene Kind von dessen erstem Atemzuge an. Das Kind kommt mit christlichen Vorstellungen, mit einem christlichen Gedankenkreis, er mag noch so dunkel und noch so dürftig sein, in die Schule. Da plötzlich soll es aus diesem christlichen Empfinden und Denken, oder auch nur Ahnen in das alttestamentliche geführt werden, weil dieses einmal die Vorstufe für das Christentum — für die Juden und zwar nur für diese — gewesen ist. Das ist so unlogisch, so ungeschichtlich und so unpsychologisch, als nur möglich. Unlogisch, weil das Vollkommene nie durch das Unvollkommene verständlich gemacht wird, wie schon angedeutet wurde. Ungeschichtlich, weil dabei die historisch gewordene und nun als eine bestimmte, lebendige Kraft vorhandene thatsächliche Wirksamkeit der christlichen Gemeinde beiseite gestellt und aus der Entwickelung des christlichen Geistes auf einige Zeit eliminiert, also die Kontinuität der christlichen Entwickelung aufgehoben wird. Unpsychologisch, weil der vorhandene christliche Gedankenkreis durchbrochen und in Verwirrung gebracht wird durch einen anderen, dem Kinde aufgedrängten den alttestamentlichen, anstatt ihn ohne solche Unterbrechung in ruhigem Fortschritt — nicht Rückschritt — weiter zu bilden.[1]

Die christliche Gemeinde bringt weder einen „mythologischen“ Christus, noch ein „eudämonistisches“ Christentum an das Kind hinan, sondern den lebendigen Christus, der durch

---

[1] Hier ist Thrändorf in seinen Bemerkungen in Reins Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1895, 154, — über das Buch „Das Judenchristentum etc.“ völlig in Widerspruch mit den eignen von ihm anerkannten psychologischen Prinzipien der Herbart-Zillerschen Schule, wenn er sagt: „Was Jesus und seine Apostel vorfanden, das muss die Schule, bevor sie an die unterrichtliche Behandlung des Lebens Jesu herangeht, so weit es nötig ist, zu schaffen (!) suchen. — Die Schule hat gar nichts zu schaffen nach den „psychologisch-pädagogischen Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik“, sondern anzuknüpfen. — Eine weitere Auseinandersetzung mit Thrändorf kann hier nicht stattfinden, sondern wird an anderer Stelle (in Reins Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik) gegeben werden.

seinen Geist in der Gemeinde wirkt, nicht auf eine mystische, sondern vollkommen menschlich verständliche und nüchterne Art, indem ein Christ dem andern willkürlich oder unwillkürlich sein Christentum mitteilt, und die Veranstaltungen der christlichen Gemeinde, Gottesdienst, Feste, Kirchen und allerhand Symbole, jeden, auch den Widerwilligen sogar, in den christlichen Geist eintauchen, wenigstens mit seinem Wehen ihn umgeben. Entweder sind christliche Familien und christliches Gemeindeleben nichts und vollständig bedeutungslos oder das Kind, das innerhalb einer christlichen Gemeinde geboren wird, steht unleugbar auf christlicher Kulturstufe. Ist das aber anzuerkennen, dann bleibt es unbegreiflich, warum in der Schule immer wieder die falsche Annahme gemacht wird, als sei das Kind im Judentume oder auch im Heidentume geboren und müsste nun von da aus zum Christentum geführt werden. Der wird nie die Höhe ersteigen, der immer erst eine Stufe zurück tritt, um auf die nächste zu gelangen, oder er wird bei seinem Aufstieg ganz unnütz eine lange Zeit verbrauchen, die ein Vernünftiger sorgsam zusammenhält, um desto weiter empor zu gelangen. Wem der Christus, der als der Lebendige aus der christlichen Familie und aus der christlichen Gemeinde hervortritt, unverständlich bleibt, dem können auch die israelitischen Propheten ihn nicht deutlich machen. Der religiöse Christus, oder besser gesagt, der lebendig reale soll dem Kinde eingeprägt werden, nicht der theologische.

Dieser religiöse Christus aber hat alle die menschlich-göttlichen Züge an sich, die jedem Menschengemüt verständlich sind. Die unkultivierten Völker selbst haben eine ahnende Empfänglichkeit für ihn, — Mission wäre sonst unmöglich — wie vielmehr Christenkinder! — Aus diesem Grunde schon ist es unnötig und geradezu bedenklich, die reinen heiligen Züge der erhabenen Erlösergestalt Christi mit jüdischen Farben zu übermalen und so erst das Christentum mit dem Jüdisch-Nationalen zu vermischen, anstatt klar und eindrucksvoll Christum zu bieten, so wie er sich selbst darstellt und rein menschlich verständlich mit überwältigendem Eindruck vor jeden Schauenden hintritt.

Das Christentum ist international. Zu dieser Erkenntnis und Erfahrung zu führen ist das Ziel seiner unter der Leitung des heiligen Geistes stehenden Entwicklung. Aber es ist fähig und bestimmt, die Völkerindividuen zu heiligen, dass sie alle ihre Gaben ihm darbringen und zuletzt alle Völker durch

den christlichen Geist verbunden werden. Das Christentum individualisiert und stellt so die Einheit in der Mannigfaltigkeit her. Darum erreicht es da seine relative Vollendung in jeder Nation, wo es mit dem nationalen Geiste in die innigste Verbindung tritt und deshalb kann es nicht mit der jüdisch-nationalen Art vermischt bleiben, wenn es sich allseitig entfalten und in alle Nationen wirksam eingehen soll. Nationaler aber, als die Propheten Israels kann niemand sein, bei allem Ausblick derselben hinaus in die Völkerwelt. Daher würde eine eingehende Betrachtung der Propheten als Vorbereitung auf Christus nur dazu beitragen dem Christentum seinen internationalen Charakter zu entziehen[1] und es in den jüdisch-nationalen Schranken zu belassen, seinem eigenen innersten Lebenstriebe zuwider.

Der Umstand, dass die israelitischen Propheten durch und durch nationale Männer sind, hat sie so gross gemacht. Er lässt es aber auch unmöglich erscheinen, die Propheten in dem evangelischen Religionsunterrichte ausführlicher zu behandeln und dabei nur ein Minimum der übrigen Geschichte des Volkes Israel zu geben. Sollen die Propheten, wie Lietz will, im fünften und sechsten Schuljahre eingehender berücksichtigt werden[2], so muss die ausführliche Betrachtung der israelitischen Volksgeschichte wieder vorausgehen, weil sonst die Propheten unverständlich sind. Sie sind die Blüte des israelitischen Geistes. Daher ist es notwendig, sie nicht ohne historischen Hintergrund zu lassen. Es ist und bleibt ganz merkwürdig, wenn man auf der einen Seite meint, Christus sei ohne die Propheten unerklärbar, aber auf der andern Seite mit den Propheten in der Hauptsache für sich auszukommen gedenkt, ohne die israelitische Geschichte ausführlicher zu traktieren. Will man eine einigermassen befriedigende Darstellung des alttestamentlichen Prophetismus geben, so ist an eine wesentliche Einschränkung des alttestamentlichen Stoffes für den evangelischen Religionsunter-

[1] Dieses möchten die beherzigen, welche meinen, das Christentum verliere seinen Universalismus, wenn es in nationaler Form sich ausprägt. — Vergl. Siegfried, theolog. Jahresbericht 1894, 60, — der eine ganz befangene und wenig zutreffende Bemerkung macht, wenn er meint, dass durch die Verbindung des Christentums mit dem Deutsch-Nationalen sein Universalismus verloren gehe, während er es bei einer Verbindung mit dem National-Jüdischen nicht zu fürchten scheint.

[2] Lietz a. a. O. 82.

richt nicht zu denken. Dieser Vorschlag ist widersprechend in sich selbst.

Das alte Testament ist demnach auch durch den Prophetismus für den evangelischen Religionsunterricht als Vorbereitung auf Christum und einzig sicheres Mittel zu ihm zu führen nicht zu halten, sobald prinzipiell geurteilt und verfahren wird. Nur in einer Religion ist das Kind zu erziehen und zwar das Christenkind in der christlichen, nicht noch in einer anderen, also auch nicht in der jüdisch-alttestamentlichen. Die Zillerianer strikter Observanz wollen das alte Testament für den evangelischen Religionsunterricht retten nur aus Liebe zu ihrer Kulturstufentheorie. Dass diese nicht zu rechtfertigen ist, ist im Judenchristentum (S. 112 ff.) weiter ausgeführt und bis jetzt sind Gegenbeweise in Bezug auf das dort Gesagte nicht erbracht worden. Dabei muss es jedem, der Kenner und Liebhaber der „wissenschaftlichen Pädagogik“ ist, fast unerklärlich erscheinen, wie eine so grosse Anzahl denkender und ernsthaft strebender Männer mit den eigenen psychologischen Prinzipien so sehr in Widerspruch kommen und bleiben kann, wie durch die Kulturstufentheorie geschieht. So richtig und überzeugend im Wesentlichen die psychologischen Lehren und Grundsätze der Herbart-Zillerianer sind, so unhaltbar ist gerade um ihretwillen die Kulturstufentheorie. Das Kind soll die verschiedenen naturgemäss auf einander folgenden psychischen Entwickelungsstadien nur innerhalb einer und derselben, der christlichen, Kulturstufe durchlaufen. Jede andere Methode ist erkünstelt und unpsychologisch.

Ausserdem sind die Propheten, wenn sie wirklich in ihrer historischen und religiösen Bedeutung erfasst werden sollen, entschieden für das fünfte und sechste Schuljahr noch viel zu schwer. Ein gut Teil politischer Geschichte ist zu geben, wenn man eine klare Einsicht in ihre Wirksamkeit zu gewinnen strebt. Wie viel von dieser Politik und diesen dabei in Betracht kommenden nationalen Interessen und staatlichen Verwickelungen wird das Kind begreifen?

Zweifellos aber wollten die Propheten gar nichts anders, als ihr Volk von den Irrwegen politischer, ethischer und religiöser Art, auf denen es immer wieder zu wandeln begann, zurückführen, wollten den Israeliten ein Bild ihres wahnwitzigen Beginnens und des damit verknüpften Verderbens vorhalten. Was soll das nun dem Christenkinde? Dieses soll zu Christo geführt, nicht mit der Misere eines einst gross gewesenen Volks, mit

den Parteikämpfen eines wankenden Reichs bekannt gemacht werden. Eine ausführliche Darstellung des alttestamentlichen Prophetismus kann, wenn man den Kindern gegenüber alles Politische auch abstreifen wollte, doch nicht von dem Nationalen befreit werden, ohne ins Ungewisse zu reden und nur Schemen statt lebendiger Gestalten, nur Doktrinarismus anstatt lebendiger Anschauungsbilder zu bieten. Was wollen diese national-jüdischen Klagen und Hoffnungen in dem evangelischen Religionsunterrichte, der Christen bilden soll? Ganz unpädagogisch und unpsychologisch. Die Propheten glühen von Begeisterung für ihren Gott und für ihr Volk, sie rufen die heisse Sehnsucht nach dem Messias, nach Errettung und Wiederherstellung ihres Volks hinein in die Menge. Aber diese Sehnsucht der Propheten, die Sehnsucht der ganzen Welt, ist erfüllt, wenn auch anders als Propheten und Philosophen gedacht haben. Der Erlöser der Welt ist da. Warum soll nun immer wieder ein Gemütszustand in den zu erziehenden Christenkindern hervorgerufen werden, den sie von Rechts- und Geschichtswegen gar nicht haben können? Ein Warten auf etwas, das schon da ist? Halte man nicht etwa die Adventsfeier der christlichen Gemeinde hiergegen. Diese dient nicht dem Religionsunterricht, sondern soll dazu helfen in der christlichen Wachsamkeit und in der christlichen Erkenntnisarbeit nicht zu ermüden und enthält in sich eine nur der reifen Gemeinde verständliche Symbolik. Nicht das ist die Aufgabe der christlich religiösen Erziehung eine unbestimmte Sehnsucht nach Christo zu erwecken, sondern zu Christo selbst, der da ist, hinzuführen. Die bestimmte Sehnsucht nach ihm aber, die notwendig ist, wird am sichersten geweckt, indem er selbst in seiner ganzen erhabenen Grösse und beglückenden Liebe dem Kinde vor das innere Auge gestellt wird. Dazu braucht es der Propheten nicht, und hierdurch wird auch deutlich, dass es nicht immer historisch und psychologisch richtig ist, den geschichtlichen Verlauf auch zu dem Gange der Erziehung machen zu wollen.

Doch sollte und müsste das alte Testament unbedingt in der evangelisch-religiösen Volkserziehung einen Platz finden, so würde dieser nicht vor der Behandlung der Lebensgeschichte und der Lehre Jesu sein, sondern nach derselben. Ganz unhistorisch, wird man zwar hiergegen sagen. Das alte Testament war eher, als das neue, die Propheten lebten und wirkten früher, als Christus, daher muss auch ein historisch-psychologischer Lehrgang sie voraus nehmen. Aber es giebt zweierlei Geschichtsbetrachtungen, eine biographische, die chronikenartig er-

zählende, die die Begebenheiten nach der chronologischen Folge aneinander reiht, und eine pragmatische, welche den inneren Werdegang so deutlich als möglich zeichnet. Dorthin, in diese historisch-pragmatische Darstellung des Lebens Jesu können die Propheten aufgenommen werden. Damit ist dem alttestamentlichen Einfluss auf die Erfassung der Gestalt Christi die beeinträchtigende Wirkung genommen, zugleich aber das theologische[1] Verständnis neben dem religiösen, welches die Hauptsache bleiben muss, ermöglicht und die volle Klärung des christlichen Gedankenkreises angebahnt. — Der Plan des evangelischen Religionsunterrichts für die Volksschule würde sich unter Berücksichtigung dessen, nur in ganz allgemeinen Zügen angedeutet, etwa folgendermassen gestalten:

Den Anfang in den ersten beiden Schuljahren müssten kurze Erzählungen bilden, teils solche die sich mit dem Familien- und Schulleben, mit dem Verhältnis des Kindes zu Vater und Mutter und den Geschwistern und zum Lehrer beschäftigen, teils aus dem Leben Jesu (Geburt, Hirten, Engel, Weisen aus dem Morgenlande, Jesus im Tempel, Segnung der Kinder, Jairi Töchterlein, barmherziger Samariter), nicht mehr, als höchstens 12 im ersten und, unter Wiederholung einiger Geschichten aus dem ersten, nicht mehr, als 18 im zweiten Schuljahre. Da ist der kindlichen Phantasie genug Stoff zur Thätigkeit verliehen und die Anknüpfung kann in ungezwungener Weise geschehen. Des Kindes Gedanken und Gefühlskreis[2] wird so von den gegebenen Punkten aus zu langsamer Entwickelung geführt und nimmt mehr ethisch-religiöse Elemente in sich auf, als durch die Märchen und die Robinsonerzählung, die ausserdem weit über den Horizont des sieben- oder achtjährigen Kindes hinausliegt.

Das dritte und vierte Schuljahr könnte sich mit der einfachen biographischen Darstellung des Lebens Jesu beschäftigen, das dritte: Leben Jesu von seiner Geburt bis zum Tode Johannis des Täufers, das vierte von da bis zur Auferstehung Jesu. Noch besser dürfte es sein, wenn diese Biographie Jesu in das vierte und fünfte Schuljahr verlegt werden dürfte

---

[1] Theologisch hier ganz im allgemeinen Sinne genommen als der religiösen Erkenntnis zugehörig nach der intellektuellen Seite.

[2] Die Herbart-Zillersche Schule betont fast ausschliesslich den Gedankenkreis, eine Auffassung, die in der irrtümlichen Erklärung der Gefühle ihren Grund hat und korrigiert werden muss. Vergl. Christl. Welt 1894, 667. — Juden-Christentum, 151.

und das dritte mit Einzeldarstellungen vorwiegend aus der Jugendzeit christlicher Männer und Frauen ausgefüllt würde. Halten die Zillerianer aber schon für das zweite Schuljahr die zusammenhängende Geschichte Robinsons für passend, so ist für das dritte und vierte Schuljahr nach ihren Grundsätzen eine biographische Darstellung des geschichtlichen Lebens Jesu nicht zu viel verlangt.

Das fünfte Schuljahr, oder wenn dieses noch für eine biographische Darstellung der Lebensgeschichte Jesu beansprucht würde, das sechste Schuljahr, könnte Gleichnisse Christi bringen. Jesus gebraucht diese Form der Belehrung, um dem auf dem kindlichen Standpunkte stehenden Volke verständlich zu werden. So werden die meisten der Gleichnisse für das fünfte oder sechste Schuljahr nicht zu schwer sein. Sie bringen nach der einfachen Erzählung des Lebens Jesu eine phantasievolle, anschauliche, aber unsystematische Darbietung der Lehre Jesu, regen das Kind zum Nachdenken an und bereiten die folgende historisch-pragmatische Stufe angemessen vor, indem sie eine Darstellung der ethisch-religiösen Wahrheiten geben, die in dem Evangelium enthalten sind und das Kind die hohe Weisheit des Meisters und Erlösers ahnen lassen, um dann mit desto grösserer Achtung vor das nach seinem inneren Zusammenhange geschilderte Leben Jesu zu treten. Ausserdem wird durch die Betrachtung der Gleichnisse die blosse historische Erzählung unterbrochen, dem Gesetze der Abwechslung ist Rechnung getragen und das Kind nicht nur vor Ermüdung des Interesses geschützt, sondern für die nächste Darstellung empfänglicher gemacht.

Das sechste und siebente Schuljahr oder nach Befinden das siebente und achte wäre der historisch-pragmatischen Betrachtung des Lebens Jesu gewidmet, und zwar das sechste (siebente) von dem Auftreten des Täufers Johannes am Jordan bis zu dessen Enthauptung, das siebente (achte) von da an bis zur Auferstehung Jesu. Würde das achte Schuljahr zu dieser Darstellung verwendbar, so müsste dann noch ein neuntes folgen, zu dem man hoffentlich (für Knaben wenigstens) bald gelangen wird.[1] Diese historisch-pragmatische Behandlung des

[1] In dem achten (neunten) Schuljahr hat die systematische Darstellung der Lehre Jesu, wie sie aus den vorausgegangenen historischen Schilderungen gewonnen worden ist, ihren Ort. Von ihr soll hier, wo es sich hauptsächlich um die Frage der Propheten handelte, nicht geredet werden, daher auch nicht von dem Katechismusunterrichte.

Lebens Jesu aber würde es nun nicht nur möglich, sondern auch notwendig machen die Zeit ausführlicher zu schildern, in der Jesus lebte und von der es heisst, dass es die der Erfüllung war. Der erste und am tiefsten gehende Blick würde dann die israelitischen Propheten zu treffen haben als die Vorläufer Jesu in seinem, dem jüdischen Volke. Die Kämpfe mit dem Pharisäertum vor allen kämen hierdurch in das rechte Licht.

Die Darstellung der Propheten aber könnte nun, nachdem ein eindrucksvolles Bild Jesu schon durch die vorhergehenden Schuljahre gewonnen wäre, die evangelisch-christliche Auffassung, fast könnte man sagen, die rein menschlich-naive, als Menschensohn und Gottessohn, als Heiland der ganzen Welt nicht mehr beeinträchtigen. Jesus ist und bleibt dann der Erlöser aller Menschen, den die Juden als Messias dachten und zwar, die Propheten kaum ausgeschlossen, als einen irdischen. Das Christentum würde auf solche Weise durch ruhigen Vergleich mit dem alttestamentlichen Judentume in seiner Vollkommenheit desto besser erkannt und jedem desto wertvoller gemacht. Das wäre eine Art Elementarunterricht in der vergleichenden Religionswissenschaft, in dem nicht mehr von der Ableitung der Lehren Jesu aus den Lehren seiner Vorgänger die Rede sein könnte nicht mehr davon, dass er die „reinste Blüte“ und die „reifste Frucht“ des alttestamentlichen Prophetentums sei, sondern davon, wie hoch, original und göttlich er über allen steht.

Hierbei würde es auch nicht erforderlich sein, das israelitische Prophetentum in Bezug auf die israelitische Geschichte zu schildern, sondern nur in seinem Verhältnis zu Christo als niedrigere Offenbarungsstufe gegenüber der höheren, als Sehnsucht, als Weissagung gegenüber der Erfüllung, die freilich eine ganz andere war, als die Propheten sich dachten und die durch diesen Gegensatz in ihrer Erhabenheit nur um so deutlicher werden müsste In diesem Sinne kann der Prophetismus recht wohl zum Verständnis Christi beitragen. Aber, dass er ein solches erst möglich machte, ist ein Irrtum, der Gewohnheit entsprossen und der fehlerhaften Meinung, dass das Christentum fortgesetzt in der Weise mitgeteilt werden sollte, wie es historisch geworden oder richtiger gesagt, in die Erscheinung getreten ist, da niemand das Geheimnis des Werdens und der göttlichen Offenbarung zu durchschauen vermag. Dann ist Christus nicht durch den Prophetismus er-

klärt, sondern in seiner diesen weit überragenden Grösse dargestellt und nur insofern zu tieferem Verständnis gebracht. Der evangelische Religionsunterricht hat zu diesem Zwecke nicht nötig, die Patriarchen-, Richter- und Königsgeschichten Israels als Stoff aufzunehmen, sondern kann mit Moses beginnen, und unmittelbar darauf Amos, Hosea, Jesaia, Micha, Jeremia, Ezechiel und Deuterojesaia [1] folgen lassen und damit zufrieden sein. In Bezug auf das, wogegen die Propheten eifern und was sie zu reden oder zu schreiben veranlasst, bedarf es nur kurzer allgemeiner Andeutungen.

Damit ist dem, was in den Vorschlägen des „Judenchristentums" vielfach als Überspannung des Prinzips getadelt worden ist, die Schärfe genommen, die einer grossen Anzahl die Annahme der radikalen Reform unmöglich gemacht hat, und doch bleibt das Prinzip: nicht zwei Religionen zu lehren, und die Gestalt Christi über den alttestamentlich-jüdischen Messias von vornherein emporzuheben, vollkommen unangetastet. Auch der kirchlichen Forderung wird dabei ihr Recht. Die Bekenntnisschriften der evangelischen Kirche [2] sagen: „Wir glauben, lehren und bekennen, dass die einzige Regel und Richtschnur nach welcher zugleich alle Lehren und Lehrer gerichtet und geurteilt werden sollen, sind allein die prophetischen und apostolischen Schriften alten und neuen Testaments (Concordien-Formel).

Kahnis bemerkt hierzu: „Für den Massstab ihres Glaubens halten die Christen nur die Schriften, welche die Heilsoffenbarung alten und neuen Bundes authentisch bezeugen. Die authentischen Zeugen aber derselben sind ihnen die Propheten und Apostel. Kanon ist also näher die Sammlung der Schriften der Apostel und Propheten. Die Christen, deren Glaube das Wort der Offenbarung zum Inhalte hat, können normatives Ansehen nur dem Zeugnisse der von Gott zu Zeugen der Offenbarung berufenen Männer d. h. der Apostel und Propheten zuschreiben." [3] Gewiss ist nun, wenn die lutherische Kirche sich auf das Formalprinzip, auf die heiligen Schriften alten und neuen Testaments beruft, unter diesen heiligen Schriften für das

---

[1] Ganz zweckmässig ist der Vorschlag Thrändorfs a. a. O.: „Lieber einen Propheten gründlich, als alle oberflächlich, wenigstens für die Volksschule.

[2] Müller, Die symbolischen Bücher der evangelisch-lutherischen Kirche, 517, 568, 569.

[3] Kahnis, Die lutherische Dogmatik. III. 131.

alte Testament nicht nur die Sammlung der speziell „prophetischen Schriften" genannten Bücher zu verstehen. „Aber die lutherischen Bekenntnisschriften geben nirgends ein Verzeichnis der einzelnen Schriften, welche zum Kanon zu rechnen sind." [1] Sie lassen in dieser Hinsicht der Untersuchung freieren Spielraum, und so darf angenommen werden, dass dort, wo das Formalprinzip geltend gemacht wird, immer vorzüglich die apostolischen und prophetischen Schriften unter den in erster Reihe massgebenden zu verstehen sind, weil sie ausdrücklich genannt werden. Luther bezeichnet das alttestamentliche Wort kurzweg als Moses und die Propheten und hält deren Schriften für weitaus den wichtigsten Teil des alten Testaments.[2]

Immer jedoch ist darauf zu achten, dass, wenn die Schriften der Propheten zu der Regel und Richtschnur der Kirchenlehre gehören und auf ihnen vor allen, zusammen mit den Schriften des neuen Testaments, die christliche Kirche ruht, von diesem historischen Grunde der Realgrund zu unterscheiden ist, der kein anderer sein kann, als Christus, von dem die Schrift zeugt. Ihm hat daher auch die Schule ihre ausschliessliche Aufmerksamkeit zuzuwenden, sofern sie eine christliche sein will, und alles Übrige nur als Hilfsmittel anzusehen von mehr oder weniger Wert je nach dem Einfluss, den es auf das Verständnis Christi hat.

Die Propheten aber können für den evangelischen Religionsunterricht nicht die Bedeutung haben, dass sie Christum seinem Wesen nach verständlich machen, sondern nur die, dass sie die schon erkannte Hoheit Christi durch Vergleich deutlicher werden lassen, die Hoheit, die eben weit über das alte Testament hinausragt, nicht aber aus diesem stammt, oder in Bezug auf ihr Verständnis von ihm abhängig ist.

Eine rechte historisch-pragmatische Darstellung des Lebens Jesu wird aber, um diesen Wert zur Anschauung und zur Erkenntnis zu bringen, nicht bei den Propheten, nicht bei dem alttestamentlichen Judentume stehen bleiben und mit seiner Herbeiziehung zum evangelischen Religionsunterrichte sich begnügen dürfen, sondern den Blick auch auf die Heidenwelt richten müssen. Auch in ihr hat Gott die Empfänglichkeit für Christus

[1] Volk, Die Bibel als Kanon, 1885, 19.
[2] Jul. Köstlin, Luthers Theologie. II. 260 ff.

vorbereitet. „Als die Zeit erfüllet war,“ hatte das grosse Römerreich sich ausgebreitet und überall hin die griechische Bildung mitgebracht. Hellenismus, Römertum und Judentum trafen in Palästina zusammen. Herodes der Grosse sorgte dafür, dass auch im Lande der Priester und Leviten griechisch-römische Theater, Paläste, Statuen, Wettkämpfe, Gladiatorenspiele, Rhetoren und Philosophen zu finden waren. Die Geister der römischen, griechischen und jüdischen Nation flossen im jüdischen Lande ineinander. Die griechische Philosophie und das römische Recht sind von der grössten Bedeutung gewesen für das Christentum. Inmitten jener gährenden Zeit aber, die das Neue vorbereitete, hat Christus gestanden mit seinem Evangelium der göttlichen Vaterliebe und der Herzensreinheit. Auch die Heiden hatten Gedanken, die hinleiteten zu ihm, auch in ihnen wohnte die Sehnsucht nach Erlösung und „durch die griechische Philosophie ist der Gedanke des Weltbürgertums mit einem positiven Inhalt erfüllt und ins Grosse fruchtbar gemacht worden.“ Nach ihrer Lehre „stehen alle Menschen sich gleich nahe und haben in gleicher Weise Gott zum Vater . . . . alle sollen als eine Herde unter dem gemeinsamen Gesetze der Vernunft zusammen wohnen.“

Seneca redet von der allgemeinen Sündhaftigkeit der Menschen[1] und Kleanthes sagt: „Wir sind göttlichen Geschlechts“. Das klassische Heidentum hat also so gut einen Trieb nach Welterlösung wie das Judentum und baut dem unbekannten Gotte einen Altar in Ahnung des kommenden Heils. Auch die Besten unter den Römern und Griechen sind wie die Besten unter den Juden den Wahrheiten des Christentums nahe gekommen.

Max Müller nennt es eine der schlimmsten Ketzereien unter den Christen, zu behaupten, dass sich Gott nur einem einzigen Volke, „dem halsstarrigsten aller semitischen Völker, den Juden Palästinas, offenbart habe.“[2]

Ist daher der historische oder theologische Christus nur durch die Geschichte in seinem Kommen verständlich zu machen, so ist hierzu wenn nicht ein ganz einseitiges Verständnis erzielt werden soll, nicht nur die Geschichte des Judentums, wie sie das alte Testament uns bietet, sondern auch

[1] E. Zeller, Die Philosophie der Griechen. II[1], 277—279, III[1], 298—302, 709. 714 f.
[2] Max Müller, Anthropologische Religion, Vorrede, VI.

die Geschichte des Heidentums erforderlich. Müssen die zu Christo zu führenden Kinder die israelitischen Propheten kennen, um ihn zu verstehen, so müssen sie auch auf die Stimmen der griechischen und römischen Weltweisen hören, wenn nicht das Verständnis ein mangelhaftes sein und bleiben soll. Eine historisch-pragmatische Betrachtung des Lebens Jesu und seiner Person wird daher zu allererst die Zeitgeschichte in die er hineingestellt war, eingehend darzustellen und von da aus in die Vergangenheit sowohl des jüdischen als auch des römischen und griechischen Volkes mehr oder weniger ausführliche Einsicht zu nehmen haben um Christum und seine Sendung zu begreifen. Nur das Alttestamentlich-Jüdische zu berücksichtigen ist eine Einseitigkeit, der von vornherein die Fähigkeit abgeht, den ganzen Christus als Erlöser der Welt zu verstehen und die daher auch ausser Stande ist ihn verständlich zu machen.

Nur durch einen, Judentum und Heidentum gleichmässig in Betracht ziehenden Vergleich, wird die Person Christi und das Wesen des Christentums zur richtigen Wertschätzung gebracht. Der Geist der Zeit, in welcher Jesus lebte und wirkte, war zusammengesetzt aus Elementen des Griechentums, des Römertums und des Judentums. Könnte nun Christus oder dürfte er allein historisch erklärt und verstanden werden, so müsste immer die Geschichte der drei genannten Völker hierzu verwendet werden. Wenigstens wäre den Spuren unter diesen Nationen nachzugehen, die auf sein Kommen, auf die Erfüllung der Zeiten, hindeuten. Die Volksschule freilich wird wenig Zeit hierzu haben und sich mit den allgemeinsten Andeutungen begnügen müssen. Das aber wird niemand bestreiten, dass erst durch einen Vergleich mit Judentum und Heidentum Christus und das Christentum in ihrer alles überragenden Hoheit und Reinheit klar werden können. Nur muss solcher Vergleich erst erfolgen, nachdem Christus für sich den Kindern nahe gebracht und in ihnen zu lebendiger Wirkung gekommen ist. Der historisch-pragmatischen hat daher die naiv-religiöse Darstellung Jesu voranzugehen und das alttestamentliche Prophetentum kann erst in dieser zweiten Darstellung seinen Platz finden mit wenigstens einigen Hindeutungen auf die Vorbereitung des Heils in dem Heidentum. Dann ist die Auffassung Christi in der Seele des Kindes vor fremden, hindernden Elementen geschützt und der religiös angeeignete Christus kann historisch und theologisch, soviel hiervon in der Volksschule zu reden möglich

ist, verständlich gemacht werden, ohne dass sein religiöses Bild von irgend einer Seite her beeinträchtigt wird. Gewiss wird noch manches Bedenken zu überwinden sein, ehe dieser Lehrgang für den evangelischen Religionsunterricht angenommen wird. Aber das von Flöring[1] angeführte Wort des redlichen Delitzsch gilt: „Wahrheitsliebe, Beugung unter den Zwang der Wahrheit, Darangabe traditioneller Ansichten, welche die Wahrheitsprobe nicht bestehen, ist eine heilige Pflicht, ein Stück Gottesfurcht."

Die Frage um den Stoff und die Methode des evangelischen Religionsunterrichts ist eine ernste und für die Zukunft bedeutungsvolle. Pädagogik und Theologie haben die Pflicht, mit aller Aufmerksamkeit an ihrer Lösung zu arbeiten. Noch steht diese Lösung zu erwarten. Jeder, der sie mit herbeizuführen sucht, muss willkommen sein. Ein ausgearbeitetes Handbuch des Religionsunterrichts nach den gemachten Vorschlägen kann sie am besten fördern.

Wie aber immer gesucht und disputiert werden mag, Verdächtigungen und Hass sollen fern bleiben, auch eigensinnige Rechthaberei und grundlose Behauptungen. Um die höchsten Güter handelt sich's, nicht um persönliche Ansichten, das möchte jeder sich gegenwärtig halten: um das Wohl der Schule und der Kirche. —

---

[1] Flöring a. a. O., 21.

Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Begründet von Prof. Dr. T. Ziller.

Herausgegeben von

Professor Dr. Theodor Vogt,

z. Z. Vorsitzendem des Vereins.

Preis des Jahrganges: 5 Mark.

Inhalt des XX. Jahrganges. (1888.)

Dr. A. Göpfert, Thüring. Sagen.
Prof. Jakob Falke, Ist es möglich den Lehrstoff der Schulmatematik durch Verwertung naturwissenschaftlicher Ausgangspunkte zu gewinnen?
Seminarlehrer A. Pickel, Bemerkungen und Zusätze zu der vorstehenden Abhandlung.
Dr. Thrändorf, Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichts an höheren Erziehungsschulen.
Prof. G. Friedrich, Der Philoktet des Sophokles im erziehenden Unterricht (Schluß).
Dr. Just, Konzentration oder konzentrische Kreise.
Pro . Dr. Vogt, Die Abhängigkeit des Lehrstandes in pädagogischer Beziehung. Eine Studie über das Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik.

Inhalt des XXI. Jahrganges. (1889.)

Prof. Dr. Theod. Vogt, Zur Frage des pädagogischen Seminars.
Prof. Dr. Theod. Vogt, Ueber die Allgemeingültigkeit der Pädagogik.
Dr. J. Capesius, Gesamtentwicklung und Einzelentwicklung.
Johannes Lews, Die Durchführung der Schulklassen.
Dr. Thrändorf, Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichts an höheren Erziehungsschulen (Forts.)
Dr. Thrändorf, Die systematische Darstellung der Glaubens- und Sittenlehre.
Dr. E. Wilk, Die 4 Grundoperationen mit absoluten Zahlen.
J. K. Teupser, Das Rechnen im zweiten Schuljahr.

Inhalt des XXII. Jahrganges. (1890.)

Dr. Glöckner, Das Ideal der Bildung und Erziehung bei Erasmus von Rotterdam.
Dr. Thrändorf, Die Zeit der Aufklärung im Lehrplan des Religionsunterrichts.
Derselbe, Präparationen für die Behandlung der Zeit der Aufklärung.
Grabs, Über die Forderungen der Naturforscher und Ärzte an die Schule.
Trüper, Erziehung und Gesellschaft
Dr. J. Capesius, Methode, Methoden und Methodik.

Inhalt des XXIII. Jahrganges. (1891.)

Prof. Dr. Th. Vogt, Der Pessimismus und die wissenschaftliche Pädagogik.
Seminardir. Dr. Th. Wiget, Pestalozzi und Herbart.
Dr. Thrändorf, Präparationen für die Behandlung der Zeit der Aufklärung.
C. Hausmann, Bemerkungen zur Wilk'schen Arbeit im 21. Jahrbuch.
Dr. E. Wilk, Zusatz zu vorstehenden Bemerkungen.
Dr. E. Wilk, Allgemeine und besondere Bemerkungen zum Unterricht in der Algebra.
J. K. Teupser, Das Rechnen im zweiten Schuljahr.
F. Hollkamm, Lehrplan für einfache Volksschulen.

Inhalt des XXIV. Jahrganges. (1892.)

Dr. Th. Wiget, Pestalozzi und Herbart (Schluß).
Dr. Thrändorf, Die Pflege des Patriotismus in Schule und Haus.
F. Hollkamm, Nachträge zum Lehrplan für einfache Volksschulen.
Dr. M. Schilling, Der systematische Stoff im Geschichtsunterrichte.
Dr. M. Schilling, Friedrichs des Großen Regierungsantritt.
C. Hausmann, Zum Unterricht in der Algebra. Mit Rücksicht auf Dr. Wilks Bemerkungen im 23. Jahrbuch.
Dr. Glöckner, Die formalen Stufen bei Herbart und seiner Schule.
Dr. K. Just, Zur Lehre von den formalen Stufen des Unterrichts.
Prof. Dr. W. Rein, Zur Schulgesetzgebung.

Inhalt des XXV. Jahrganges. (1893)

Jul. Honke, Nach welchen Gesichtspunkten muß ein preußisches Schulgesetz entworfen und beurteilt werden.
Dr. Thrändorf, Präparationen zur Kirchengeschichte der Neuzeit.
Derselbe, Der Jesuitenorden in der Schulkirchengeschichte.
Dr. M. Schilling, Friedrichs des Großen Friedensthätigkeit.
Prof. G. Friedrich, Lessings Philotas.
Dr. A. Göpfert, Zusätze zur vorstehenden Abhandlung.
E. Kuhn, Zum Geschichtsunterricht.
C. Hausmann, Enthaltensein oder Messen?

Inhalt des XXVI. Jahrganges. (1894.)

Rich. Löwe, Die Stellung des Gesangunterrichts zur Ästhetik und Kulturgeschichte.
Dr. W. Rein, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend.
Dr. Thrändorf, Die Neuzeit in der Schulkirchengeschichte.
Dr. J. Capesius, Zu Dr. K. Langes Ausführungen über das kulturgeschichtliche Prinzip beim Unterricht.
Mehl, Pflege und Erziehung der Verwaisten.
Dr. Just, Der Wechsel der Stimmung im Gemütsleben des Kindes.
Dr. J. Capesius, Ein Lehrgang aus Chemie auf geschichtlicher Basis.
Dir. Dr. Barth, Die Gliederung der Großstädte.
Dr. Bergemann, Ein neues System der Pädagogik.
Prof. Dr. Theod. Vogt, Oskar Lorenz über den Geschichtsunterricht.

Inhalt des XXVII. Jahrganges. (1895.)

Prof. B. Otto, Die Beziehungen der Religion zum Nationalgefühl bei den alten Israeliten.
Prof. Dr. Th. Vogt, Der analytische und synthetische Unterricht.
Dr. E. Wilk, Die Unterrichtskunst Galileis.
Dr. A. Göpfert, Ueber den Zweck des Geschichtsunterrichts.
Peter Zillig, Zur Frage des Lehrplanes in der Volksschule.
Dr. E. Thrändorf, Die Reformationszeit in der Schulkirchengeschichte.
Prof. Dr. Rud. Menge, Verbindung von Lektüre und Grammatik.
Dr. A. Göpfert, Präparationen zur deutschen Geschichte.

Erläuterungen zum Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

XIX., XX., XXI., XXII., XXIII., XXIV., XXV., XXVI. u. XXVII. Jahrgang.

Nebst Mitteilungen an seine Mitglieder.

Preis des Jahrganges: 1 Mk.

Das Jahrbuch und die Erläuterungen stehen zu den obigen Preisen jedem zu Diensten; diejenigen Herren, welche diese Publikationen als Mitglieder des Vereins zu beziehen wünschen, wollen sich an Herrn Lehrer K. Teupser in Leipzig, Obere Münsterstraße 6, wenden.

Auch die früheren Bände des Jahrbuchs und der Erläuterungen sind, soweit überhaupt noch vorhanden, von der Verlagsbuchhandlung von Bleyl & Kaemmerer zu beziehen.

Verlag von Bleyl & Kaemmerer (Paul Th. Kaemmerer) in Dresden.

Pädagogische Studien.

(Neue Folge)

Gegründet von Prof. Dr. W. Rein.

Herausgegeben

unter Mitwirkung von Seminardirektor E. Ackermann-Eisenach, Dr. Barchudarian-Tiflis, Institutsdirektor Dr. E. Barth-Leipzig, Dr. P. Bergmann-Jena, Schuldirektor Dr. A. Bliedner-Eisenach, Töchterschullehrer O. Foltz-Eisenach, Lehrer Fr. Franke-Leipzig, Professor Gottlieb Friedrich-Teschen, Oberlehrer Dr. A. Göpfert-Eisenach, Mittelschullehrer H. Grabs-Glogau, Töchterschullehrer H. Große-Halle, Schuldirektor Dr. O Haupt-Markranstädt, Lehrer Hollkamm-Glindenberg, Lehrer Julius Honke-Elberfeld, Direktor Dr. K. Just-Altenburg, Univers.-Prof. Dr. Adolf Lasson-Berlin, Oberlehrer Fritz Lehmensick-Jena, Prof. Dr Rud. Menge-Halle a. S., Seminarlehrer A. Pickel-Eisenach, Rektor Ad. Rude-Schulitz, Direktor Dr. M. Schilling-Zwickau, Schulrat Dr. Rich. Staude-Coburg, Lehrer K. Teupser-Leipzig, Seminaroberlehrer Dr. Thrändorf-Auerbach i. V., Univ.-Professor Dr. Th. Vogt-Wien, Seminardirektor Voigt-Barby, Realgymnasial-Direktor Prof. Dr. Zange-Erfurt, Lehrer Peter Zillig-Würzburg

von Dr. Theodor Klähr.
Kgl. Seminarlehrer.

Abonnementspreis für den Jahrgang (4 Hefte) 4 Mark.
Preis des einzelnen Heftes: 1 M. 20 Pf.

Diese Zeitschrift, deren Wert allerorts anerkannt ist, bedarf keiner weiteren Empfehlung. Theorie und Praxis sind in ihr so glücklich verbunden, daß, wenn irgend eine pädagogisch-litterarische Erscheinung vermag, den berechtigten Anschauungen Herbarts Eingang zu verschaffen, es diese Zeitschrift ist.

Das erste Heft des (XVII.) Jahrgangs 1896 enthält:

A. Abhandlungen: 1. Lic. et Dr. ph. Georg Müller Professor. Zur Entstehungsgeschichte des philologischen, pädagogischen und katechetischen Seminars an der Universität Leipzig.

B. Mitteilungen: 1. Dr. Ch. Klähr, Der Studienplan des nenen Seminars für Lehrer an höheren Schuleu in London. 2. Die pädagogischen Ansichten von Prof. Dr. C. Hilty im zweiten Teile seines Buches „Glück.“ 3. Friedrich Franke, F. W. Dörpfelds Gesammelte Schriften.

C. Beurteilungen.

Die Jahrgänge 1880—1895 oder einzelne Hefte derselben können zu gleichem Preis bezooen werden.
Es seien daraus nur die größeren Abhandluugen erwähnt:

Jahrgang 1880.

Heft I. Dr. E. v. Sallwürk, Oberschulrat in Karlsruhe. Rousseaus Stellung in der Pädagogik und in der Geschichte der Pädagogik.
" II. Dr. Richard Staude, Seminardirektor in Coburg. Die kulturhistorischen Stufen im Unterricht der Volksschule.
" III G. A. Israel, Oberlehrer am Königl. Lehrerinnen-Seminar in Dresden Dörpfeld und die Klassenfrage.
" IV. Dr. Karl S. Just, Direktor in Altenburg. Die Psychologie im Lehrer-Seminar. Ein Beitrag zur Ausbildung der Schulwissenschaften.

Jahrgang 1881

Heft I. Dr. Thrändorf, Seminaroberlehrer in Auerbach i. S. Kritische Betrachtungen über die „Kunstkatechese."

„ II. O. Flügel in Wansleben. Über die metaphysische Grundlage der Psychologie Herbarts.

„ III. Dr. E. v. Sallwürk, Oberschulrat in Karlsruhe. Die Musterschule in Brüssel. (Vom pädagogischen Kongreß 1880).

„ IV. Dr. W. Rein, Über die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. Vortrag gehalten auf der Seminarlehrerversammlung zu Berlin im Herbst 1881.

Jahrgang 1882.

Heft I. Dr. A. Bliedner, Eisenach. Versuch einer Concentration des litteraturkundlichen Unterrichts.

„ II. J. Helm, Seminardirektor in Schwabach. Über den Musikunterricht an den Lehrerbildungs-Anstalten.

„ III. 1. E. Blume, Oberlehrer in Köthen, Zum Geschichtsunterricht auf den Seminaren. — 2. D. Reinerth, Über die Concentration des Unterrichts.

„ IV. Dr. M. Schilling, Die Pädagogik Basedows in ihrer ethischen, religiösen und psychologischen Bedeutung.

Jahrgang 1883.

Heft I. 1. Dr. Thrändorf, Die Kirche und der Religionsunterricht der Erziehungsschule. — 2. W. Keil, Übersicht über die heutige Kartographie.

„ II Rektor H. Winzer, Ist die Heimatkunde ein selbständiger Unterrichtsgegenstand? — 2. Dr. Otto W. Beyer, Die Naturkunde im erziehenden Unterricht.

„ III. 1. A. Heinecke, Die Bildung des Mitgefühls. — 2. Dr. Göpfert, Über die Methode des geographischen Unterrichts.

„ IV. Dr. W. Rein, Einige Bemerkungen zu dem Referat des Herrn Dr. Frick: In wie weit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didakt. Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten?

Jahrgang 1884.

Heft I. Horn, Rektor in Orsoy. Die Mathematik in den Lehrerbildungsanstalten.

„ II Zillig, Ein neuer Versuch, die Pädagogik als Wissenschaft zu popularisieren.

„ III. 1. Dr. S. Rubinstein, Über Lazarus „Leben der Seele." — 2. A. Pickel, Präparationen aus der mathematischen Geographie.

„ IV. Dr Just, Zur Einführung in Zillers Ethik.

Jahrgang 1885.

Heft I. H. Grabs, Bemerkungen zu dem Aufsatze des Seminarlehrers Schneyer, Coburg, „Der erste Religionsunterricht."

„ II. Dr. A. Göpfert, Rechtfertigung einiger pädagogischer Gedanken Zillers.

„ III. 1. Ferd. Lutz, Zwei pädagogische Pfingstversammlungen. 2. Dr. Karl Just, Die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik zu Pfingsten 1885 in Halle a. S.

Heft IV. 1. Dr. W. Rein, Bemerkungen zu der Schrift des Herrn E. v. Sallwürk: Handel und Wandel der pädag. Schule Herbarts. 2. Theod. Vogt, An die Mitglieder des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. 3. Dr. Schneider, Entgegnung.

Jahrgang 1886.

Heft I. 1. E. Leschke, Die ethische und ästhetische Bedeutung des Turnens. 2. Dr. Bliedner, C. V. Stoy und das pädagogische Universitätsseminar.

„ II. Dr. Katzer, Die Methode Christi.

„ III. 1. Prof. Dr. Menge, Die Anfänge des Latein-Unterrichts in Sexta. 2. Chr. Ufer, Über die Leitung von Konferenzen des Lehrerkollegiums.

„ IV. G. Glöckner-Leipzig, Zu Dittes' Kritik der Herbartschen Pädagogik.

Jahrgang 1887.

Heft I. H. Grabs, Vermag der Religionsunterricht der beiden ersten Schuljahre eine Grundlage für die sittlich-religiöse Bildung zu bieten?

„ II. 1. Prof. Dr. Menge, Der deutsche Einheitsschulverein. — 2. Bruno Maennel, Über denassociierenden Charakter der Erdkunde.

„ III. O. Foltz, Eisenach. Über darstellenden Unterricht.

„ IV. Dr. Hollenbach, der Rechenunterricht im ersten Schuljahr.

Jahrgang 1888.

Heft I. W. Müller, Comenius, ein Systematiker in der Pädagogik.

„ II. Prof. Dr. W. Rein, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte.

„ III. Dr. R. Staude, Kritische Bemerkungen zu den Hauptpunkten der v. Sallwürk'schen Schrift „Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte."

„ IV. A. C. Hofmann, Rossen. Der Religionsunterricht in gegliederten Schulen nach den L. Wange mann'schen Schriften.

Druck von Gottfr. Pätz in Naumburg a. S.

Druck von [illegible] Pätz in Naumburg a. S.



